

**Daniel Carvalho**  
**João Cyrino**

Organizadores

# Guia LET

**Guia de leituras do Instituto de Letras**

**v. 2**



**E D U F B A**

Os volumes que integram o *Guia de Leituras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – GuiaLET* são resultado de um projeto cujo objetivo foi oferecer aos estudantes do curso de Letras de todo o Brasil uma orientação quanto a leituras fundamentais para sua formação, disponível *on-line* e com acesso aberto. O GuiaLET conta com textos que apresentam os diferentes campos de estudo/pesquisa/especialidade em Letras, indicando leituras essenciais para introdução em cada uma dessas áreas do conhecimento. O material deverá servir como guia tanto para a formação do estudante de graduação, seja o licenciado, seja o bacharel, como para o desenvolvimento de pesquisa, já que ele terá ao seu alcance uma relação de obras basilares para o entendimento de determinada área.

# **GuiaLET**

**Guia de leituras do Instituto de Letras**

**v. 2**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

*Paulo Cesar Miguez de Oliveira*

Vice-reitor

*Penildon Silva Filho*



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

*Susane Santos Barros*

Conselho Editorial

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Niño El-Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*Maria do Carmo Soares de Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*



**Danniel Carvalho  
João Cyrino**

Organizadores

# **GuiaLET**

**Guia de leituras do Instituto de Letras**

**v. 2**

Salvador  
Edufba  
2023

2023, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.  
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,  
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial  
*Cristovão Mascarenhas*

Coordenação gráfica  
*Edson Nascimento Sales*

Coordenação de produção  
*Gabriela Nascimento*

Capa, projeto gráfico e diagramação  
*Rodrigo Oyarzábal Schlabitz*

Revisão e normalização  
*Clara Soares Morais de Souza*  
*Maíra de Souza Lima*

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

---

G943 GuiaLET: guia de leituras do Instituto de Letras  
Danniel Carvalho, João Cyrino, Organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2023.  
476 p. : il. (v. 2).

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39109>  
ISBN: 978-65-5630-566-0

1. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. - Manuais, guias, etc.  
2. Linguística. 3. Filologia. 4. Gramática comparada e geral. 5. Análise do discurso.  
6. Tradução e interpretação. 7. Crítica textual. I. Carvalho, Danniel. II. Cyrino, João.  
III. Título.

CDU – 81<sup>1</sup>(036)

---

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina  
40170-115 – Salvador, Bahia – Tel.: +55 71 3283-6164  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) | [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)







## SUMÁRIO

11 **Apresentação**

*Daniel Carvalho*

*João Paulo Lazzarini-Cyrino*

### Parte 1 – LÍNGUAS: DESCRIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

15 **Dez obras para conhecer Etimologia**

*Mário Eduardo Viaro*

27 **Dez obras para conhecer a Língua Brasileira de Sinais**

*João Bispo*

*Letícia Damasceno*

*Nanci Bento*

39 **Dez obras para conhecer as línguas africanas**

*Félix Ayoh'Omidire*

49 **Dez obras para conhecer as línguas indígenas**

*Lílian Teixeira de Sousa*

71 **Dez obras para conhecer a revitalização de línguas indígenas**

*Ivana Ivo*

87 **Dez obras para conhecer o português brasileiro: estudos em Gramática Gerativa**

*Sonia Cyrino*

103 **Dez livros/artigos importantes para o estudo da língua italiana em diferentes áreas do conhecimento**

*Alessandra Paola Caramori*

*Cristiane Lopes Landulfo*

111 **Dez obras para conhecer o ensino-aprendizagem de língua francesa**

*Cíntia Voos Kaspary*

*Claire Parot de Sousa*

- 129 **Estudos Anglo-Germânicos: introdução à Germanística e à Anglistica**  
*Denise Scheyerl*  
*Daniel Vasconcelos Brasileiro Oliveira*
- 173 **Dez obras para conhecer língua franca**  
*Camilla Santero Pontes*  
*Lucielen Porfírio*  
*Sávio Siqueira*
- 197 **Dez leituras para conhecer Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa**  
*Fernanda Mota-Pereira*
- 221 **Dez obras para refletir sobre a formação de professores**  
*Ricardo Toshihito Saito*
- 231 **O Ensino da Língua Inglesa na educação básica em dez temas: esboçando uma cartografia**  
*Maurício José Souza Neto*
- 251 **Dez obras para conhecer Aquisição Fonológica em Língua Materna**  
*Renata Lemos Carvalho*  
*Claudia Tereza Sobrinho da Silva*
- 269 **Dez obras para conhecer Desvios Fonológicos**  
*Renata Lemos Carvalho*  
*Claudia Tereza Sobrinho da Silva*
- 279 **Dez obras para conhecer Alfabetização e Letramento**  
*Liane Castro de Araujo*  
*Silvanne Ribeiro-Velázquez*
- 303 **Dez obras para conhecer o Ensino de Língua Portuguesa**  
*Claudia Tereza Sobrinho da Silva*  
*Fátima Aparecida de Souza*  
*Renata Lemos Carvalho*

317 **Dez obras para conhecer Oralidade**

*Lícia Maria Bahia Heine*

351 **Dez obras para conhecer Linguística Computacional**

*Gabriel de Ávila Othero*

*Leonel Figueiredo de Alencar*

**Parte 2 – LÍNGUAS E LITERATURAS**

361 **Dez livros para os primeiros estudos do latim e de sua literatura**

*José Amarante*

*Renato Ambrosio*

*Tereza Pereira do Carmo*

375 **Dez obras para conhecer Literaturas Latino-Americanas**

*Júlia Morena Costa*

395 **Dez textos para conhecer Literaturas Africanas  
de Língua Portuguesa**

*Jesiel Oliveira*

413 **Dez obras para conhecer a Literatura Portuguesa**

*Ana Marcia Alves Siqueira*

*Geraldo Augusto Fernandes*

435 **Dez obras para conhecer Literatura e globalização**

*Anderson Bastos Martins*

*Rachel Esteves Lima*

457 **Dez obras para conhecer Literatura Popular e Poéticas da  
Oralidade**

*Alvanita Almeida Santos*

469 **Sobre as(os) colaboradoras(es) do volume 2**



# APRESENTAÇÃO

DANNIEL CARVALHO

JOÃO PAULO LAZZARINI-CYRINO

O *Guia de leituras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – GuiaLET* é um projeto cujo objetivo é oferecer aos estudantes do curso de Letras, seja da Universidade Federal da Bahia (UFBA), seja de qualquer outra instituição de ensino, uma orientação quanto a leituras fundamentais para sua formação, disponível *on-line* e com acesso aberto.

O *GuiaLET* conta com textos que apresentam os diferentes campos de estudo/pesquisa/especialidade em Letras, indicando leituras essenciais para introdução em cada uma dessas áreas do conhecimento. O material servirá como guia tanto para a formação do estudante de graduação, seja o licenciado, seja o bacharel, como para o desenvolvimento de pesquisa, já que ele terá ao seu alcance uma relação de obras basilares para o entendimento de determinada área.

O projeto é inspirado no Guia Bibliográfico da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelo prof. dr. João Roberto Faria, que, por sua vez, inspirou-se no texto “10 livros para conhecer o Brasil”, de Antonio Candido.<sup>1</sup> O *GuiaLET*, entretanto, possui o diferencial de atender tanto áreas mais gerais do curso de Letras, como os componentes curriculares, quanto mais específicas, como áreas de pesquisa e de especialidade, servindo como guia de leitura para nossos alunos, contribuindo, assim, para uma autonomia em sua formação.

---

1 Ver em: <https://teoriaedebate.org.br/2000/07/01/10-livros-para-conhecer-o-brasil/>.

O *GuiaLET* estabelece um diálogo também interdisciplinar, uma vez que nosso currículo, projetos de pesquisa e a própria área assim o são. Dessa forma, o *GuiaLET* conta com textos das áreas da Educação, Antropologia, Filosofia, Teatro, Artes, Estudos de Gênero, História, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, entre outras.

O projeto conta com a colaboração de professores do Instituto de Letras e de outros institutos e faculdades da UFBA, além de outras instituições de ensino do Brasil.

O *GuiaLET* é dividido em volumes. O volume 2 conta com 25 capítulos, que abordam as mais diversas veredas dos estudos em Letras, tais como Etimologia, Descrição de Línguas Vernáculas, Estrangeiras Modernas e Clássicas, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Literaturas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Literatura e globalização, Literatura Popular.

O *GuiaLET* pretende, portanto, estabelecer um diálogo entre o corpo docente, no que diz respeito a sua formação e pesquisa, e o corpo discente, que, como é sabido, não tem dimensão das possibilidades que o curso de Letras proporciona.

PARTE 1

# **LÍNGUAS: DESCRIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM**





## DEZ OBRAS PARA CONHECER ETIMOLOGIA

MÁRIO EDUARDO VIARO

### INTRODUÇÃO

A Etimologia – cuja prática se testemunha no Ocidente desde o diálogo *Crátilo*, de Platão, escrito por volta de 386-385 a.C. – revela uma das necessidades básicas de conhecimento humano: conhecer de onde vieram as palavras. Obviamente, a indagação “de onde vem esta palavra?” não pode ser respondida apenas por intuição, e sim com uma investigação histórica em documentos fidedignos. Somente assim é possível reconstruir sistemas linguísticos, bem como seus elementos lexicais, e formular hipóteses etimológicas que não sejam fantasiosas. Desse modo, não existe trabalho etimológico que prescindia de pesquisa em documentos e de uma boa reconstrução da época em que foram redigidos, bem como de uma reconstrução do sistema linguístico da época (as chamadas “sincronias pretéritas”). Entre as tarefas para uma boa explicação etimológica, é preciso:

- que as primeiras ocorrências dos itens lexicais sejam localizadas em textos, cuja data de publicação equivale a uma certidão de nascimento da palavra (*terminus a quo*), mesmo que a palavra já estivesse em circulação oralmente, às vezes séculos antes;
- que uma hipótese de transmissão dessa palavra para as sincronias subsequentes, de suas mudanças fonéticas e semânticas, seja condizente com as informações históricas e linguísticas de que já dispomos.

É sempre necessário estipular em qual sincronia pretérita e em qual sistema linguístico será definida a “origem” do item lexical investigado. Quando os sistemas linguísticos são bem estabelecidos – como é o caso das línguas e dos chamados dialetos regionais –, é possível falar de situações de herança (transmissão diacrônica) e de empréstimo (transmissão sincrônica entre sistemas coexistentes, quer por causa de convivência de idiomas no mesmo espaço geopolítico, quer por causa do prestígio internacional de um dos idiomas). Entre a origem e a palavra investigada, define-se como “étimo” a relação entre uma palavra investigada numa sincronia qualquer – que na maior parte das vezes é a atual – e a sua sincronia pretérita imediatamente anterior. Muitas vezes a origem é diferente do étimo, por exemplo: a palavra portuguesa “açúcar” pode ser entendida como de étimo árabe se for comprovado que sua entrada na língua portuguesa em uma determinada sincronia pretérita se deve a um empréstimo direto da língua árabe. Sua origem, no entanto, será sânscrita, se recuarmos até o momento em que temos os primeiros testemunhos da palavra e da sua transmissão do sânscrito para o árabe. Se documentamente comprovarmos, por exemplo, que a palavra entrou no português não diretamente do árabe, mas como um empréstimo do espanhol, ela continuará tendo origem sânscrita, mas seu étimo passará a ser espanhol; e o árabe, nesse caso, só fará parte de uma das sincronias pretéritas da longa cadeia de sincronias entre a origem e a sincronia investigada.

Como auxiliares da Etimologia estão a História, a Filologia, a Linguística Comparada e a Linguística Geral. Somente por meio da combinação de boas informações provenientes dessas áreas do conhecimento é possível estabelecer os graus de certeza (e de verossimilhança) entre várias hipóteses etimológicas.

No caso da língua portuguesa, uma palavra de origem latina pode ser uma herança ou ser um empréstimo culto, proveniente do latim clássico, ressuscitado séculos após o término do Império Romano. Palavras de origem grega costumam ser quase sempre provenientes de empréstimos cultos. Há palavras que são consideradas empréstimos do substrato, como palavras provenientes das línguas célticas, que requerem, para sua confirmação, argumentos baseados em cruzamentos rigorosos com estudos de Linguística Indo-Europeia. Dos vocábulos provenientes de fases posteriores, fala-se do influxo germânico (que pode provir do contato direto com algumas línguas germânicas, sobretudo o suevo, ou então de empréstimos medievais posteriores) e de um superstrato árabe (falado ou clássico). Também houve, ao longo da história da Península

Ibérica, complexas relações com o galego, que permeiam tanto a sua origem comum quanto sua diferenciação após a independência de Portugal e expansão territorial rumo ao sul da península. Empréstimos do castelhano, do provençal e do francês também se configuram como algo complexo desde o período do português antigo. Mais definidas desde então, por serem mais documentadas, são as relações com outras línguas europeias, ameríndias, africanas e asiáticas desde o período do Renascimento até hoje. Por fim, as relações da língua portuguesa brasileira com o espanhol americano também precisam ser mais bem estudadas. Muitos empréstimos de línguas sem contato direto (por exemplo, o alemão, húngaro e finlandês, na Europa; ou o taino, o náuatle e o quéchua, na América) entraram para o léxico português invariavelmente intermediados por outras línguas, sobretudo francês, espanhol e inglês.

Estudos etimológicos e sua metodologia se encontram em revistas da segunda metade do século XIX e início do século XX, em discussões que podem ser lidas, por exemplo, em revistas como *Romania*, *Zeitschrift für romanische Philologie* e *Revista Lusitana*. Com exceção da Linguística Indo-Europeia, que dispõe de uma tradição acadêmica contínua, questões de Etimologia e Linguística Histórica foram interrompidas no período entreguerras do século XX e só foram retomadas após as duas guerras mundiais, sobretudo a partir da década de 80 do mesmo século. O paralelo desenvolvimento da Linguística Geral contribuiu para a solidez dos alicerces da teoria etimológica. Uma datação precisa dos étimos de língua portuguesa, no entanto, é algo ainda a ser desenvolvido. Nesse sentido, um dos projetos mais recentes é o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPO).<sup>1</sup> Comparado com o que já está desenvolvido em outras línguas europeias, como o inglês, o francês e o italiano, no entanto, não se obtém muita segurança nas datações existentes nos atuais dicionários etimológicos, como é possível perceber quando retrodatamos facilmente o *terminus a quo* de um item lexical, apenas consultando, por exemplo, obras existentes no Google Books<sup>2</sup> ou outros grandes *corpora online*.

Dicionários e manuais que apresentam os pressupostos teóricos dos estudos históricos da linguagem e das línguas românicas em geral ainda continuam sendo o melhor caminho para estudar Etimologia.

---

1 Ver em: [www.delpo.prp.usp.br](http://www.delpo.prp.usp.br).

2 Ver em: <https://books.google.com/>.

## O ESSENCIAL SOBRE ETIMOLOGIA

CUNHA, A. G. da. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. São Paulo: Melhoramentos: Edusp, 1989.

Modelo de dicionário etimológico para a língua portuguesa, a obra apresenta, para cada verbete, o seu étimo e contextos com as ocorrências mais antigas da palavra, nas quais esta aparece grafada de várias formas. Do mesmo autor, publicou-se parte de sua imensa pesquisa em:

- CUNHA, A. G. da. *Vocabulário histórico-cronológico do português medieval*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2006. CD-ROM.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.<sup>3</sup>

Essas obras, juntamente com as seguintes, formam as sólidas bases para o início da pesquisa de quem quer aprender a fazer etimologia:

- NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955 [1933].
- MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, 1952-1977. 5 v. [Oitava edição publicada pela Editora Horizonte, Lisboa, 2003].
- BUENO, F. da S. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1963.

Com a exceção da obra de José Pedro Machado, as demais não trazem, contudo, datações do *terminus a quo* dos verbetes. Além dessas obras, citem-se dicionários etimológicos importantes para estudos de Onomástica:

- NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: nomes próprios*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952.

---

3 Versão atual disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>.

- MACHADO, J. P. *Dicionário onomástico-etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Lisboa: Horizonte, 2003 [1981].

**VIARO, M. E. *Etimologia*. 2. imp. São Paulo: Contexto, 2014 [2011].**

Trata-se de um texto que busca definir o escopo da ciência etimológica. Na primeira parte da obra, estuda-se a história dos estudos etimológicos (Platão, Isidoro de Sevilha, Nunes de Leão, Leibniz, Gébelin, Gyarmathi, Rask, Bopp, Grimm, Schleicher, Diez, Schuchardt, Meyer-Lübke, Trombetti e seus contemporâneos) e, na segunda, trata-se do método etimológico (fontes da Etimologia, mudanças fonéticas, componente semântico, pesquisa intralinguística e interlinguística, problemas especiais). Fora do estudo das gramáticas históricas, não há muitas outras obras dedicadas ao esclarecimento dos pressupostos teóricos da Etimologia, entendida como ciência e não como entretenimento inconsequente. O autor dedicou grande parte de sua atividade acadêmica à defesa do estudo etimológico científico e da divulgação ao estudo etimológico, como se pode ver em sua revisão do dicionário *Michaelis* da língua portuguesa<sup>4</sup> (2014) – em sua coluna mensal da revista *Língua Portuguesa*, da Editora Segmento (de 2005 a 2015) – e no *Beco das palavras*, do Museu da Língua Portuguesa (2018). Entre seus trabalhos complementares a essa obra, citem-se ainda:

- VIARO, M. E. *Por trás das palavras*. São Paulo: Globo, 2004. Republicado como *Manual de Etimologia do português*. São Paulo: Globo Livros, 2013.
- VIARO, M. E.; BIZZOCCHI, A. Proposta de novos conceitos e uma nova notação na formulação de proposições e discussões etimológicas. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 579-601, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0579.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- VIARO, M. E. Reconstrução fonético-fonológica de seis sincronias do latim ao português. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 52, p. 94-145, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15465/10612>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Entre outras obras, mais antigas, com preocupação similar, citem-se apenas obras escritas em francês, inglês e espanhol, tais como:

---

4 Hoje disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>.

- GUIRAUD, P. *L'étymologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964. (Collection Que sais-je?, 1122).
- MALKIEL, Y. *Etymology*. New York: Cambridge University Press, 1993. Trad. Espanhola: *Etimología*. Madrid: Cátedra, 1996.
- ZAMBONI, A. *La etimología*. Madrid: Gredos, 2001.

**COROMINAS, J. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1954. 4 v.**

Essa obra, apesar de focar a língua espanhola, tem muitas considerações a respeito de outras línguas da Península Ibérica, como o galego, o português, o leonês, o aragonês, o valenciano e o catalão. Com datações bastante úteis para o estabelecimento de propostas etimológicas, apresenta étimos às vezes bastante distintos dos encontrados em dicionários tradicionais utilizados pela Linguística Românica (como é o caso do REW, isto é, do *Romanisches Etymologisches Wörterbuch*, de Wilhelm Meyer-Lübke), contudo fortemente embasados em documentação histórica e em argumentação. Trata-se de leitura prévia necessária para a discussão de qualquer hipótese etimológica em língua portuguesa. Para entender a formação da língua portuguesa dentro da Península Ibérica, há muitas outras obras que podem complementá-la com dados novos extraídos diretamente de textos. Cite-se, entre elas, o livro de:

- GIFFORD, D. J.; HODCROFT, F. W. *Textos lingüísticos del medievo español*. Oxford: The Dolphin, 1966.

**MAIA, C. de A. *História do galego-português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1986 [1977].**

Extenso e minucioso tratado sobre a separação das línguas galega e portuguesa no noroeste da Península Ibérica, baseado em textos transcritos com grande rigor filológico. Informações constantes em obras mais antigas, que não podem faltar numa discussão preliminar sobre a história da língua portuguesa, são complementadas por autores como:

- NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Clássica, 1945 [1919].
- PIEL, J.-M. *Estudos de linguística histórica galego-portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1989.

**CORRIENTE, F. *Dictionary of Arabic and allied loanwords (Spanish, Portuguese, Catalan, Galician and kindred dialects)*. Leiden: Brill, 2008.**

Mais rigoroso dicionário para ser consultado quando se trata das palavras de origem árabe do vocabulário português. O autor revê os étimos de origem semítica com bastante cautela e com muito conhecimento linguístico, diferentemente das suposições por vezes fantasiosas que se encontram em muitos dicionários etimológicos, alguns deles bastante respeitados. O mesmo autor reviu ainda, em 2013, todos os verbetes de étimo supostamente árabe presentes no dicionário *Houaiss* no artigo:

- CORRIENTE, F. Los arabismos y otras voces medio-orientales del Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 69-184, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/82819/85772>. Acesso em: 21 abr. 2021.

**ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. 6. ed. Paris: Klincksieck, 2001 [1932].**

Para o entendimento das sincronias pretéritas vinculadas a períodos do latim arcaico e do latim clássico durante o Império Romano, trata-se de uma obra modelar para todos os dicionários etimológicos existentes. Os autores, dotados de erudição ímpar (tal como revelam outras obras de sua autoria) e total conhecimento do assunto, nessa obra jamais estabelecem étimos que não possam ser comprovados, discutindo e problematizando questões relativas a irregularidades na aplicação das leis fonéticas e mudanças semânticas demasiadamente singulares. Importantes para a compreensão das sincronias do latim clássico, ainda se citem, como complemento ao entendimento dessa obra, os seguintes livros:

- FARIA, E. *Dicionário Latino-Português*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1956.
- FARIA, E. *Fonética histórica do latim*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970 [1955].
- FARIA, E. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- GAFFIOT, F. *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 1934.
- ROMANELLI, R. *Os prefixos latinos: da composição verbal e nominal em seus aspectos fonético, morfológico e semântico*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1964.

**MAURER JUNIOR, T. H. *A unidade da România Ocidental*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1951.**

Leitura imprescindível para conhecimento do latim vulgar e medieval. Juntamente com outras duas obras suas – *Gramática do latim vulgar* (1959) e *O problema do latim vulgar* (1962) –, forma a base para reconstrução das sincronias entre o latim clássico e o português medieval, sendo, portanto, útil não apenas para estudos de Etimologia, mas também de Linguística Românica. Sobre o assunto há vários textos que podem complementar a discussão, como:

- DIAZ Y DIAZ, M. C. *Antología del latín vulgar*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1962 [1950].
- GRANDGENT, C. H. *An Introduction to Vulgar Latin*. Boston: D. C. Heath & Co., 1907.
- SILVA NETO, S. da. *Fontes do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1956.
- SILVA NETO, S. da. *História do latim vulgar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977 [1957].
- VÄÄNÄNEN, V. *Introduction au latin vulgaire*. Paris: Klincksieck, 1962. Trad. Espanhola: *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Gredos, 1985.



**WILLIAMS, E. B. *From Latin to Portuguese: historical Phonology and Morphology of the Portuguese language*. Oxford: Oxford University Press, 1938. Trad. portuguesa: *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: INL, 1961.**

Obra imprescindível para o conhecimento da mudança diacrônica da língua portuguesa ao longo do tempo, segundo a metodologia científica desenvolvida na segunda metade do século XIX e aprimorada no início do século XX. Por ser bastante técnica, essa obra pode ser melhor apreciada dentro do panorama da Linguística Românica, a saber:

- BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: Edusp: 2001-2010. 2 v.
- LAUSBERG, H. *Romanische Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1956-1962. 3 v. Trad. portuguesa: *Linguística românica*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1974.
- TAGLIAVINI, C. *Le origini delle lingue neolatine*. Bologna: Pàtron, 1949.

**SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001 [1931].**

Obra que reúne duas outras do mesmo autor, mais difíceis de serem encontradas (a saber, *Lexeologia do português histórico*. São Paulo: Melhoramentos, 1921 e *Formação de palavras e syntaxe do português histórico*. São Paulo: Melhoramentos, 1923). Nela se aprofundam os estudos da história do português desde o período medieval até a língua moderna. A obra de Said Ali tende a trazer problemas que ainda hoje não foram suficientemente explorados e dão margem a muitos estudos que ainda podem ser desenvolvidos, revelando-se, desse modo, ainda, uma obra de grande atualidade.

**TEYSSIER, P. *Histoire de la langue portugaise*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980. Trad. portuguesa: *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1982.**

Obra bastante sucinta, que traça um panorama de toda a história da língua portuguesa, com a preocupação de detalhar as peculiaridades de cada sincronia, metodologia importante para os estudos etimológicos, que nem sempre

é seguida, uma vez que a maioria das obras se preocupa mais com a exposição diacrônica dos fatos linguísticos.

Como exceção a essa afirmação e como exemplo modelar de descrição de uma sincronia pretérita do português e dos fenômenos que o sistema de uma única época nos podem proporcionar, cite-se a seguinte obra:

- SILVA, R. V. M. e. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1989.

## REFERÊNCIAS

- BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: Edusp, 2001-2010. 2 v.
- COROMINAS, J. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1954. 4 v.
- CORRIENTE, F. *Dictionary of Arabic and allied loanwords (Spanish, Portuguese, Catalan, Galician and kindred dialects)*. Leiden: Brill, 2008.
- CORRIENTE, F. Los arabismos y otras voces medio-orientales del Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 15, p. 69-184, dez. 2013. Edição especial. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/82819/85772>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. São Paulo: Melhoramentos: Edusp, 1989.
- CUNHA, A. G. da. *Vocabulário histórico-cronológico do português medieval*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2006. CD-ROM.
- DIAZ Y DIAZ, M. C. *Antología del latín vulgar*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1962 [1950].
- ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. 6. ed. Paris: Klincksieck, 2001 [1932].
- FARIA, E. *Dicionário Latino-Português*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1956.
- FARIA, E. *Fonética histórica do latim*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970. [1955].
- FARIA, E. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- GAFFIOT, F. *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 1934.
- GIFFORD, D. J.; HODCROFT, F. W. *Textos lingüísticos del medioevo español*. Oxford: The Dolphin, 1966.
- GRANDGENT, C. H. *Introduction to Vulgar Latin*. Boston: D. C. Heath & Co, 1907.

- GUIRAUD, P. *L'étymologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964. (Coleção Que sais-je?, 1122).
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- LAUSBERG, H. *Romanische Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1956-1962. 3 v. Trad. portuguesa: Linguística românica. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1974.
- MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, 1952-1977. 5 v.
- MACHADO, J. P. *Dicionário onomástico-etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Lisboa: Horizonte, 2003 [1981].
- MAIA, C. de A. *História do galego-português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1986 [1997].
- MALKIEL, Y. *Etymology*. New York: Cambridge University Press, 1993. Trad. espanhola: Etimología. Madrid: Cátedra, 1996.
- MAURER JUNIOR, T. H. *A unidade da România Ocidental*. São Paulo: [FFLCH/USP], 1951.
- MAURER JUNIOR, T. H. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.
- MAURER JUNIOR, T. H. *O problema do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.
- MEYER-LÜBKE, W. *Romanisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Carl Winter, 1911-1920.
- NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955 [1933].
- NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: nomes próprios*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952.
- NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Clássica, 1945 [1919].
- PIEL, J.-M. *Estudos de linguística histórica galego-portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1989.
- ROMANELLI, R. *Os prefixos latinos: da composição verbal e nominal em seus aspectos fonético, morfológico e semântico*. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais, 1964.
- SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001 [1931].
- SILVA, R. V. M. e. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1989.
- SILVA NETO, S. da. *Fontes do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1956.
- SILVA NETO, S. da. *História do latim vulgar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977 [1957].
- BUENO, F. da S. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1963.

- TAGLIAVINI, C. *Le origini delle lingue neolatine*. Bologna: Pàtron, 1949.
- TEYSSIER, P. *Histoire de la langue portugaise*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- VÄÄNÄNEN, V. *Introduction au latin vulgaire*. Paris: Klincksieck, 1962. Trad. espanhola: *Introducción al latín vulgar*. rev. Madrid: Gredos, 1985.
- VIARO, M. E. *Por trás das palavras*. São Paulo: Globo, 2004. Republicado como *Manual de Etimologia do português*. São Paulo: Globo, 2013.
- VIARO, M. E. Reconstrução fonético-fonológica de seis sincronias do latim ao português. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 52, p. 94-145, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15465/10612>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- VIARO, M. E.; BIZZOCCHI, A. Proposta de novos conceitos e uma nova notação na formulação de proposições e discussões etimológicas. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 579-601, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0579.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- VIARO, M. E. *Etimologia*. 2. imp. São Paulo: Contexto, 2014 [2011].
- WILLIAMS, E. B. *From Latin to Portuguese: historical Phonology and Morphology of the Portuguese language*. Oxford: Oxford University Press, 1938. Trad. portuguesa: *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: INL, 1961.
- ZAMBONI, A. *La etimología*. Madrid: Gredos, 2001.

## CAPÍTULO 2

# DEZ OBRAS PARA CONHECER A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

JOÃO BISPO

LETÍCIA DAMASCENO

NANCI BENTO

## INTRODUÇÃO

As diferentes línguas de sinais presentes em quase todos os países do mundo têm sido estudadas há poucas décadas, e a comunidade surda, especialmente os surdos brasileiros, vem conquistando, gradativamente, direitos linguísticos no que se refere ao uso de suas línguas nos diversos espaços, inclusive nos ambientes educacionais e acadêmicos. O Setor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem buscado atuar como agente de formação de professores que lidarão com surdos em vários contextos por meio do ensino de Libras e da promoção de seminários, *lives* e cursos. Soma-se a esse processo formativo a apresentação deste capítulo sobre o essencial de Libras, que consiste numa reunião de dez obras com assuntos pertinentes para a formação dos futuros professores da educação básica, que atuarão em salas de aula com estudantes surdos e, até mesmo, na docência de Libras. A apresentação dessas obras é um convite ao contato com as línguas de sinais e as comunidades surdas. Espera-se que a ótica dos presentes leitores seja ampliada e se crie uma positiva inquietação pelos temas sugeridos,

aumentando o desejo de aprofundar o seu conhecimento sobre as línguas de sinais e a educação de surdos.

## O ESSENCIAL SOBRE LIBRAS

QUADROS, R. M. de. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

Esse livro, dentre vários aspectos, é fruto da trajetória da autora, sendo ouvinte, como filha de surdos. Na obra, Ronice Quadros se identifica como Children of Deaf Adults (Coda) e traz biografias de outros ouvintes filhos de surdos. No correr do texto, as línguas de herança, línguas distintas da língua utilizada na comunidade em geral e dominantes em um dado contexto socio-cultural, são apresentadas como patrimônio linguístico e cultural, herdado pelas crianças Codas, mostrando-se repletas de identidade, registros familiares e sentimentos. No corpo do seu texto, Quadros ressalta o contexto cultural das comunidades de línguas de herança e como a Libras pode ser observada consistindo em uma dessas línguas. Discute-se, também, sobre as pesquisas com línguas de sinais como línguas de herança e com ouvintes filhos de pais surdos sinalizantes. Destacam-se, ainda, políticas linguísticas que observam a Libras como língua de herança. De forma pertinente, relações entre filhos ouvintes de pais surdos, filhos surdos de pais surdos e filhos surdos de pais ouvintes são trazidas, observando-se modos de comunicação que alcançaram sucesso e outros que não obtiveram êxito. A autora, em sua obra, dá ênfase às famílias de Codas e suas particularidades linguísticas. Trata dos preconceitos vivenciados pelos Codas, como, por exemplo, as crenças de que eles não podem adquirir a língua portuguesa de forma efetiva e de que a Libras é uma língua inferior às línguas orais. Quadros, além disso, reforça a importância de os Codas terem experiências e contato visual com a cultura surda e com a língua de sinais na infância. As biografias dos Codas citados na obra são ricas e demonstram a necessidade de os pais surdos compartilharem a Libras e as experiências culturais surdas com seus filhos Codas. Nesse sentido, verifica-se que contextos familiares nos quais o bilinguismo se faz presente se mostram como ambientes complexos, ricos e desafiadores para os pais e demais familiares. Quadros proporciona uma

leitura prazerosa ao destacar, além dos pontos já mencionados, que a língua de herança está ligada aos usos de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo social maior. Essa língua de herança não é a mesma da comunidade “dominante”, ou seja, da comunidade que tem um maior número de pessoas utilizando uma língua. Menciona-se também que, para alguns Cotas, a língua portuguesa passa a ser a língua de preferência quando eles não têm muitas oportunidades de convivência com a comunidade surda. Em suma, essa indicação apresenta o tema “língua de herança”, abordando questões que abrangem comunidades bilíngues de diversos grupos étnicos, de imigrantes e de surdos, destacando pesquisas nesse contexto a fim de demonstrar as diferenças entre surdos filhos de pais surdos (que se constituem em um grupo de referência), surdos filhos de pais ouvintes (que não obtêm acesso à língua de herança no ambiente familiar, e sim na comunidade surda) e, com maior enfoque, ouvintes filhos de pais surdos (que adquirem a Libras em casa com seus pais e adquirem a língua portuguesa em outros espaços sociais).

**VILHALVA, S. *Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis: Arara Azul, 2012.**

A obra apresenta uma pesquisa que discute sobre a situação dos indígenas surdos no Brasil, especialmente os indígenas surdos do Mato Grosso do Sul. A autora, surda, descendente do povo indígena guarani, relata suas observações nas aldeias guarani, trazendo os detalhes de seus contatos com os indígenas surdos e os seus familiares. Ainda, Shirley Vilhalva ressalta a concepção das línguas de sinais emergentes, utilizadas por surdos das etnias guarani e terena, que trazem sinais diferentes dos sinais da Libras. Com a leitura desse livro, é possível compreender que essas línguas de sinais emergentes, utilizadas por indígenas surdos e seus familiares, apresentam reflexos da cultura local de suas comunidades. Além do mapeamento das línguas de sinais no Mato Grosso do Sul, a autora destaca o papel do intérprete de Libras nessas localidades e as implicações do contato entre indígenas surdos que utilizam línguas de sinais emergentes e intérpretes de Libras. É muito interessante, pela leitura, verificar como a autora constrói suas relações com o povo indígena e os participantes da pesquisa, estudando, com muito cuidado, suas línguas e seus valores culturais e identitários. Sua pesquisa nos remete a um diário de viagens, percorrendo

aldeias do Mato Grosso do Sul, buscando localizar os surdos em todas as comunidades visitadas, passo a passo, com muita paciência e sensibilidade, fazendo seus registros em campo. A pesquisadora, com muito empenho, consegue localizar os surdos nas aldeias e observar sua presença nas escolas indígenas da região. Ao realizar o mapeamento das línguas utilizadas pelos indígenas surdos do Mato Grosso do Sul, Vilhalva faz um estudo dos sinais registrados, trazendo ilustrações e descrições desses. A autora, no intuito de contextualizar sua pesquisa entre o povo guarani, discorre sobre sua trajetória na procura de línguas de sinais entre os povos indígenas, a linguística na perspectiva surda, os princípios metodológicos para o mapeamento e um pouco da história do povo guarani. Além do mapeamento, a obra perpassa pela questão das políticas linguísticas, discutindo sobre a garantia dos direitos linguísticos da pessoa surda e dos pressupostos que lhe assegurem o acesso à escola e o uso de sua primeira língua nesse ambiente. Dessa forma, numa pesquisa visivelmente relevante, Vilhalva divide com os leitores sua perspectiva de reconhecimento das diversidades linguísticas e culturais presentes entre os surdos brasileiros, definindo as línguas dos indígenas surdos como patrimônio inestimável.

**FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.**

Esse livro se destina aos estudiosos da área da surdez que buscam subsídios linguísticos para um conhecimento mais aprofundado relacionado à gramática da Libras e, também, às pessoas que pensam em iniciar pesquisas ou estudos referentes às línguas de sinais. A obra é um dos livros mais consistentes no que diz respeito aos estudos gramaticais da Libras, especialmente no que concerne aos aspectos fonológicos dessa língua. Lucinda Ferreira perpassa por vários tópicos relacionados à Libras, trazendo aspectos descritivos e metodológicos. Dentre os aspectos linguísticos da Libras abordados em sua obra, observam-se Morfofonologia e Sintaxe, negação, pronomes em Libras e em Língua de Sinais Americana (ASL), classificadores, correferência, modalidades epistêmicas e deonticas, pedido e estratégias de polidez, sistema de transcrição, sinais para tempo e espaço em Libras e em Língua de Sinais Ka'apor Brasileira. A linguísta ressalta que o seu trabalho se trata de uma breve descrição linguística da Libras e que não é suficiente para conhecê-la totalmente em sua estrutura, porém,



para o começo, é importante compreender que a Libras é uma língua com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte ao pensamento de pessoas possuem. Como costuma ocorrer com as línguas, a Libras se deriva de outras línguas para servir aos objetivos dos seus usuários. Ferreira destaca que as evidências linguísticas descritas em seu livro necessitam de estudo mais aprofundado e cauteloso, mas são relevantes para mostrar que o surdo pode desenvolver seu potencial linguístico por meio do canal visual. Ferreira ressalta, ainda, que o canal visuoespacial é uma alternativa que demonstra a força e a importância da manifestação da linguagem nos seres humanos. Nessa perspectiva, a autora defende o pressuposto de que a linguística não pode ignorar as línguas de sinais em suas investigações e análises e precisa compreender que o estudo das línguas de modalidade espaço-visual poderá influenciar os pressupostos teóricos que definem a linguagem, a concepção de gramática e de língua, os universais linguísticos na análise das línguas de sinais e a mudança de perspectiva do linguista face à pesquisa linguística. Assim, pode-se concluir que os estudos sobre línguas de sinais poderão dialogar com outras áreas do conhecimento, como a Educação, por exemplo.

**ERNSEN. B. P. *Bullying e surdez no contexto escolar*. Curitiba: Appris, 2018.**

As experiências vividas pelo autor, surdo, pesquisador, professor, psicólogo, vítima de *bullying* em sua adolescência, estão presentes nesse livro, que traz uma leitura valiosa do contexto escolar no qual surdos são discriminados por terem uma língua e uma cultura próprias. É uma obra necessária ao educador e àquele que busca conhecer a comunidade surda em suas diferenças culturais e, também, em suas maiores dificuldades. O livro se mostra como um trabalho que recebeu a colaboração de diferentes pessoas que compreenderam a proposta do autor e aceitaram participar da pesquisa. Trata-se de um projeto que nasceu com a preocupação de Bruno Ernsen em apoiar adolescentes surdos que sofrem *bullying* nas escolas brasileiras. Ademais, mostra-se uma pesquisa descritiva que tem por base teórica o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), segundo o qual o contexto em que a pessoa em desenvolvimento se insere a impacta em diversos níveis. Para além das suas características pessoais, existe a relação com os pais, irmãos, avós e outros. Em um círculo maior, ocorrem as influências que os pais recebem dos lugares que frequentam – como o trabalho, por

exemplo – e, em círculos maiores que se ampliam, encontram-se a escola em que a criança estuda, a sociedade, o mundo globalizado e a cultura. A escassez de produções científicas nacionais e internacionais sobre o tema *bullying* e surdez revela a importância dessa publicação para a educação e para a psicologia, que, certamente, resultará em promissoras reflexões entre professores, estudantes e pais. O texto, numa linguagem muito acessível, discute o conceito da vitimização entre pares; o *bullying*, sua caracterização, classificação e consequências; os sinais referentes à temática em Libras; o *bullying* entre surdo-surdo e surdo-ouvinte no contexto escolar. A obra também traz à tona questões relativas a surdos oralizados e surdos com implante coclear, que apresentaram diferença significativa relacionada à vitimização quando comparados com os surdos que sinalizam. Toda a fundamentação do texto foi constituída com o objetivo principal de verificar se o *bullying* entre surdos teria uma maior incidência do que o *bullying* envolvendo apenas ouvintes. Pode-se dizer, mais uma vez, que os educadores têm muito a refletir sobre essa produção, e todos que dispensarem um tempo a essa leitura se tornarão muito mais conscientes das diversas implicações do *bullying* sobre a vida dos surdos.

**LACERDA, C.; SANTOS, L. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e à educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.**

As autoras se propõem a facilitar a compreensão dos aspectos relacionados à presença do estudante surdo em sala de aula. Perguntas inquietantes surgem a partir do título do livro: Como está esse aluno recém-chegado em minha sala? Estou preparado para recebê-lo? Acredita-se que, para além da preocupação por ter um aluno surdo em sala de aula, é urgente indagar-se o porquê de muitas salas de aula ainda não terem alunos surdos matriculados. Nessa perspectiva, trata-se de uma leitura que introduz conhecimentos sobre língua, linguagem e surdez. A obra apresenta uma síntese da história da educação de surdos e finaliza o seu texto com ponderações significativas sobre a educação de surdos e a formação dos professores da educação básica. O livro está estruturado em três partes. A primeira traz uma discussão sobre o entendimento da surdez nas áreas de linguagem, língua e educação. Sobre a aquisição da linguagem pela criança surda, entende-se que ocorre de forma natural e pelo contato frequente com o seu par linguístico. É importante que a criança surda interaja em língua

de sinais com outras crianças e adultos surdos usuários dessa língua. Assim, observa-se que a linguagem construída pelo sujeito decorre da relação com o outro em diferentes contextos. Ao complementar os assuntos sobre língua e linguagem, esse primeiro bloco evidencia a educação de surdos numa perspectiva histórico-cultural com uma proposta curricular que contempla a língua de sinais numa abordagem bilíngue. O texto menciona, ainda, a inclusão escolar e social com a língua de sinais presente em todos os espaços em que o surdo se coloca. Essa inclusão deve considerar, prioritariamente, uma educação cultural para o surdo. Por considerar a cultura surda no contexto escolar, o texto aponta dois tipos de inclusão: a bilíngue e a intercultural. A primeira trabalha no espaço que abriga duas culturas (surdos e ouvintes), mas adota um currículo estruturado na experiência visual. A inclusão intercultural, diferentemente, promove espaços nos quais surdos e ouvintes possam interagir e aprender sobre a língua, porém não há adaptação de materiais e atividades pedagógicas em língua de sinais. O segundo bloco temático aborda os aspectos históricos e linguísticos da Libras. Acerca da história das línguas de sinais no Brasil, informa-se que a instrução dessas línguas se iniciou com a vinda do professor surdo francês Ernest Huet para o Brasil e com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 26 de setembro de 1857. Entretanto, o reconhecimento legal da Libras como meio de expressão da comunidade surda só ocorreu em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436. Na última parte dessa obra, as organizadoras se preocupam em abordar a educação de surdos, destacando o ensino da língua portuguesa como segunda língua, as propostas de metodologia de ensino para alunos surdos e o intérprete na escola inclusiva.

**SKLIAR, C. (org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.**

O livro contempla assuntos fundamentais sobre a educação de surdos nesta contemporaneidade. Os temas estão centrados na educação bilíngue como dispositivo político para ações efetivas que superem as ineficiências do sistema de inclusão educacional. Carlos Skliar, organizador da obra, possui experiência na educação de surdos, sendo um dos mais renomados na área. Os autores dos textos se valem de suas experiências para discutir temas transversais: diversidade, multiculturalismo e identidade surda. Trata-se de um material que oferece

fundamentos para a conscientização política de professores e outros agentes da educação que atuarão na educação bilíngue de estudantes surdos. O livro, em seus 17 capítulos, apresenta uma abordagem da educação de surdos por meio de um recorte da América Latina, observando, transversalmente, a educação bilíngue para surdos numa perspectiva política. A obra se propõe a expor a educação bilíngue como um instrumento capaz de romper as barreiras colocadas pela perspectiva patológica da surdez, uma vez que a visão superficial em relação à formação do surdo pode perpetuar o equívoco de que a língua de sinais é inferior à língua oral. A educação bilíngue é atravessada por “engrenagens” políticas que buscam potencializar as ações pedagógicas na educação de surdos. As ações estratégicas e participativas no desenvolvimento escolar do surdo posicionam a educação bilíngue em um lugar de destaque no currículo de formação de professores que atuarão na sala de aula com estudantes surdos. Ao transpassar o tema central da educação bilíngue, a obra destaca a cultura surda e mostra a necessidade de se valorizar a diferença e promover ações em que a alteridade seja respeitada e vivenciada. Compreende-se que a vivência cultural plena pode interferir positivamente no desenvolvimento escolar dos alunos surdos. O intercâmbio de saberes e experiências promove o desenvolvimento cognitivo do surdo e oportuniza ao ouvinte aprender a língua de sinais e se perceber em sua alteridade. Falar sobre a cultura surda requer um movimento de desconstrução para se pensar a diversidade em meio a essa “minoría” linguística.

**STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.**

*As imagens do outro sobre a cultura surda* é uma das mais conhecidas referências que abordam o tema da identidade surda. É um convite aos ouvintes para que compreendam os surdos e a importância de sua cultura. Karin Strobel, surda, professora, pedagoga, ao ressaltar estudos culturais, leva os seus leitores ao conhecimento dos aspectos referentes à cultura surda e traz fatos importantes sobre as histórias de vida e a educação de surdos. A obra pode ser vista como uma convocação a um olhar sensível sobre o jeito surdo de ser e viver. A autora se propõe a apresentar as experiências surdas, destacando a história e os artefatos culturais dessa comunidade. São saberes que desconstruem os

preconceitos e questionam a forma como o ouvinte enxerga o surdo. Por uma perspectiva cultural, a autora lança a pergunta “existe uma cultura surda?” e afirma que essa cultura reflete crenças e valores herdados de uma geração a outra. O texto ainda aponta os artefatos culturais dessa comunidade sinalizante, a saber: experiência visual, língua de sinais, família, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política, artefatos materiais. Strobel também defende o pensamento de que os artefatos culturais da comunidade surda resultam da forma como os surdos interagem com o contexto que os cerca e, assim, a cultura surda é constituída. Em síntese, o trabalho proposto pela autora apresenta uma reflexão sobre a subjetividade do surdo, buscando desconstruir representações discriminatórias e visibilizar a singularidade da cultura surda.

**CESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.* São Paulo: Parábola, 2009.**

Com uma pergunta intrigante, “Libras? Que língua é essa?”, chama-se o leitor a uma reflexão acerca de suas representações e ideias sobre o surdo, a língua de sinais e a surdez. O livro apresenta a riqueza da cultura surda e propõe aos ouvintes que participem das experiências da comunidade surda, compreendendo, de fato, as questões linguísticas, o sujeito surdo e o contexto da surdez. O texto de Aurei Gesser apresenta as singularidades da cultura e das identidades surdas em três capítulos: “A língua de sinais”; “O surdo”; “A surdez”. Essa tríade defende o estatuto linguístico da Libras, traz a questão da valorização humana em suas especificidades e põe em pauta a reflexão sobre a surdez numa perspectiva sociocultural. Valorizar a língua de sinais e evidenciar suas similaridades e diferenças em relação às línguas orais é um esforço, segundo a autora, de desconstruir “a concepção da surdez como deficiência”. Os assuntos da obra são “velhos conhecidos” dos profissionais da área, mas se constituem em novidade para a maioria da sociedade que não conhece as experiências surdas como manifestações culturais e de subjetividades legítimas. Os três capítulos são organizados e direcionados pelas respostas às perguntas selecionadas pela própria autora, advindas de indagações verificadas em diversos espaços e reunidas no sentido de elucidar mitos sobre o surdo, a língua de sinais e a surdez.

**QUADROS, R. M. de. *LIBRAS: Linguística para o Ensino Superior*. São Paulo: Parábola, 2019.**

*Libras: linguística para o ensino superior* oferece um excelente panorama da Libras como disciplina acadêmica e língua de instrução e de uso na comunidade surda brasileira. O público-alvo são alunos universitários interessados em aprofundar os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais no Brasil, mais especificamente a Libras. A obra contempla ainda a introdução, a descrição e a abrangência da disciplina de Libras, língua que não possui localização geográfica exatamente delimitada e é, comumente, utilizada por grande parte das comunidades surdas brasileiras. Além disso, Ronice Quadros traz discussões sobre línguas de sinais nacionais e locais, componentes gramaticais da Libras, estudos linguísticos das línguas de sinais, aspectos da literatura na comunidade surda, Linguística Aplicada e Estudos Surdos, papel do professor de Libras e do profissional tradutor intérprete de língua de sinais.

**ALMEIDA, W. G. (org.). *Educação de Surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus: EDITUS – Editora da UESC, 2015.**

O livro permeia as interseccionalidades nos Estudos Surdos, proporcionando aos leitores “[...] a possibilidade de construir saberes e desenvolver outros olhares sobre a Educação de Surdos [...]”. (ALMEIDA, 2015, p. 9) Aborda variadas questões na área e traz os seguintes capítulos: “Cultura e identidade surda: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo”; “Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos”; “O professor de surdos como intelectual específico”; “Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior”; “A fábula em Libras para a aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos”; “A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual”; “A negociação de significados de emergência da ZDP na interação com o professor de matemática”; “A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença”. Vale destacar que Wolney Almeida, organizador do livro, afirma que vê com alegria a aceitação da obra pelo público nas plataformas digitais, principalmente por esse fato representar a sensibilidade dos leitores em relação ao tema da educação de surdos e por demonstrar um olhar para a inclusão daqueles que

têm a sua história marcada pela exclusão. Essa obra ultrapassa barreiras impostas por paradigmas de uma educação deficitária e convida todos os educadores a uma instrumentalização que lhes permita melhores práticas docentes em uma educação emancipadora que valoriza a diferença.

## NOTAS FINAIS

As obras sugeridas aqui se tratam apenas do início de uma caminhada pelos estudos relacionados à pessoa surda e às línguas de sinais. Fazem parte de um recorte dentre tantos trabalhos que, atualmente, discutem os pressupostos para a valorização da Libras e a transformação da educação de surdos brasileiros nos mais diversos contextos sociais: centros urbanos, localidades rurais, comunidades ribeirinhas, sociedades indígenas, povos quilombolas, comunidades de imigrantes, grupos de estrangeiros e outros. A diversidade de excelentes pesquisas e estudos na área e a dificuldade dos docentes em, de modo cuidadoso, selecionarem dez obras para se conhecer a Libras mostram que o interesse pelos Estudos Surdos em Educação e pelos estudos linguísticos sobre línguas de sinais, contemplados no presente capítulo, vêm crescendo progressivamente e conquistando significativo espaço no contexto acadêmico e na sociedade de um modo geral. Assim, desejam-se a todos os leitores excelentes momentos de reflexão, desconstrução e reformulação de concepções.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. (org.). *Educação de Surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus: EDITUS, 2015.
- ERNSSEN, B. P. *Bullying e surdez no contexto escolar*. Curitiba: Appris, 2018.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- LACERDA, C.; SANTOS, L. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e à educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- QUADROS, R. M. de. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUADROS, R. M. de. *LIBRAS: Linguística para o Ensino Superior*. São Paulo: Parábola, 2019.

SKLIAR, C. (org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

VILHALVA, S. *Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis: Arara Azul, 2012.



### CAPÍTULO 3

## DEZ OBRAS PARA CONHECER AS LÍNGUAS AFRICANAS

FÉLIX AYOH'OMIDIRE

### INTRODUÇÃO

O estudo da área das línguas africanas no Brasil possui uma história longa e fecunda em relações, encontros e desencontros entre esse país e os povos da África desde o século XVI. Já desde os primórdios do encontro fatídico entre o Brasil e as Áfricas, a língua teve um papel preponderante conforme se pode verificar na criação de centros de ladinização para africanos escravizados nas ilhas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, assim como nos fortes portugueses espalhados por toda a extensão da costa africana, desde o forte São Jorge das Minas (no atual Gana), o forte São João d'Ajuda, em Uidá (atual Benim), até os *Brazilian barracoons* (barracões) usados como depósitos de escravizados nas diversas localidades, como Badagri, Ilha de Gorée, Calabar, Fernão do Pó, Luanda etc. Os historiadores e cronistas da época da escravidão deram notícias do uso de até navios negreiros ancorados permanentemente na costa de Angola no século XVII cuja única função era receber levas de negros capturados e, enquanto aguardavam o preenchimento das cotas a serem enviadas para as Américas, os cativos eram obrigados a aprender modos de brancos que incluíam o uso da língua portuguesa e a arte culinária lusa. Assim, esses locais serviam de “escola de aculturação” para os negros cativos antes de sua introdução à sociedade brasileira.

Por outro lado, é digno de menção o papel que tiveram esses encontros e desencontros na formação das sociedades crioulizadas espalhadas pelo mundo Atlântico afora. De fato, o surgimento das línguas crioulas – inclusive as chamadas *pidgins* muito comuns hoje em países africanos, principalmente de língua inglesa, tais como Nigéria, Camarões, Libéria, Gana e Serra Leoa, assim como os modos de vida “crioula” – deveu-se basicamente a tais encontros, conforme ficou comprovado na historiografia de como a mistura de línguas africanas com o português dentro dos criadouros foi o que deu origem ao crioulo, primeiramente nas diversas localidades africanas antes de se reproduzir nas propriedades escravocratas das Américas.

Já em solo brasileiro, apesar da não existência de uma língua crioula nesse território, o encontro do português com as línguas africanas não deixou ileso o idioma dos colonizadores. Os africanos que vieram das mais diversas origens étnicas e linguísticas tiveram que conviver entre si nas senzalas, usando as mais variadas línguas africanas por um lado e, por outro lado, eram obrigados a comunicar-se com os habitantes da casa grande e com seus capatazes mediante o uso do idioma português. Como não podia deixar de ser, esses encontros cotidianos e constantes entre idiomas de diversas origens acabaram levando à formação das marcadas particularidades presentes na língua portuguesa falada no Brasil até hoje, com grandes marcas e legados de ordem prosódica, fonética, léxica e semântica fortemente enraizadas nas línguas africanas.

Além disso, conforme documentam os historiadores da época colonial brasileira, até os meados do século XVIII a língua portuguesa era obrigada a conviver e competir com uma seleta categoria de línguas africanas fortemente usadas pela população escravizada nas grandes regiões de lavoura e mineração devido à utilização maciça dessas línguas por essa população recentemente desembarcada do continente. Tal quadro teria obrigado as autoridades coloniais brasileiras a adotarem uma política de tolerância ao uso dessas línguas africanas, uma vez que os escravizados só podiam transmitir nas línguas da África os conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o sucesso da empreitada colonial nas áreas de agricultura e mineração.

Não somente eram as línguas africanas “toleradas” naquele contexto, mas também foram dotadas, nesses primórdios, de um estatuto de língua geral em determinadas regiões, como aconteceu na Bahia do século XVI com o uso geral do quimbundo, levando à edição de uma gramática intitulada *Arte da lengoa*

*de Angola, oferecida a Virgem Senhora N. do Rosario, Mãe & Senhora dos mesmos Pretos*, de autoria do jesuíta Pe Pedro Dias da Companhia de Jesu (como aparece no frontispício), publicada em Lisboa em 1697 na oficina de Miguel Deslandes. (BONVINI, 1996 apud PETTER, 2005)

A essa mesma categoria pertencia o manual de língua mina (jeje) intitulado *Lingoa g<sup>al</sup> de minna, traduzida ao nosso igdioma, por Antonio da Costa Peixoto*, que foi rebatizado como *Obra nova da língua geral de mina*, redigido em Ouro Preto por Antonio da Costa Peixoto e publicado em 1731. (BONVINI, 1996 apud PETTER, 2005)

## **PERTINÊNCIA DAS LÍNGUAS AFRICANAS NO BRASIL**

“Por que estudar línguas africanas no Brasil?”, eis uma questão pertinente colocada por uma das pesquisadoras mais consistentes da área na contemporaneidade brasileira, a paulista Margarida Petter, professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Para responder a tal indagação, conforme ela mesma fez, podemos pensar em inúmeras justificativas que podem ir desde a curiosidade etnográfica até a pesquisa linguística com interesses na evolução historiográfica do Brasil, sem esquecer a mais importante justificativa que representa hoje a questão étnico-racial e a formação identitária de uma das parcelas demográficas mais significativas do país.

### **Tipologias: mina, angola, congo, fon, grunci, tapa e nagô – os idiomas da notoriedade africana no Brasil colônia**

Das inúmeras línguas faladas por milhões de africanos escravizados que vieram parar no Brasil entre os séculos XVI e XIX, a historiografia oficial só deixa registradas algumas que são consideradas línguas emblemáticas. Da região que corresponde hoje à África centro-oeste, na qual se situam países como Gabão, República Centro-Africana (RCA), República do Congo, Angola e República Democrática do Congo (RDC), vieram as línguas da família banto, nomeadamente quicongo, quimbundo, ambundo etc.

Da região da África ocidental vieram dois grupos principais de idiomas. Ao primeiro grupo pertencem as línguas conhecidas na literatura colonial como pertencentes à família sudanesa, dos quais se destacam as línguas serere, uolofe, hauçá, fulfuldé (fulani/peul), grunci, kanúri, bambara e malinke, faladas hoje em países como Senegal, Gâmbia, Guiné, Mali, Burkina Faso, Níger, Chade e a região norte da Nigéria. O segundo grupo de idiomas recenseadas no Brasil como oriundos da região da África ocidental agrupa línguas que pertencem a duas famílias distintas dos troncos linguísticos gbe e kwa, cujo berço se localiza na região do Golfo do Benim. Dessa região teriam saído línguas como mina, fon, mahi, gen, gá, gun, ewe, tapa (nupé), edo (bini), igbo, ijó e yorubá (mais conhecido no Brasil como nagô). São essas as línguas faladas predominantemente hoje em país como Gana, Togo, Benim e a região sudoeste e do Delta do Rio Níger na atual República Federal da Nigéria.

### **Das línguas plenas, gerais, especiais (secretas) às línguas de herança no Brasil**

Conforme já vimos, ao longo da história nacional as línguas africanas passaram por várias mudanças de *status*. Da estreia das línguas africanas plenas usadas pelos primeiros contingentes de negros escravizados da área linguística banto no século XVI, que usavam suas línguas de origem com a mínima interferência do português na sociedade baiana, passamos à fase das línguas gerais no século XVII e XVIII. Um bom exemplo foi a “língua geral das minas”, que ganhou uma notoriedade quase acadêmica quando a particularidade dos escravizados recrutados da África ocidental para trabalhar nas minas de ouro – que teria obrigado o funcionamento de levas de cativos renovadas diretamente dessa região ao longo de meio século – acabou criando a necessidade para os senhores de aprender a “língua geral das minas” usada por essa população, o que resultou na já citada obra de Antonio da Costa Peixoto, publicada em 1731.

Por outro lado, tem-se notícia ainda hoje de algumas línguas secretas usadas em comunidades isoladas no interior de São Paulo (Tabatinga) e Minas Gerais (Cafundó) como sobrevivências de épocas coloniais e modelos de aquilombamento de populações escravizadas.

As línguas africanas no Brasil também subsistem como línguas de terreiro usadas nas religiões de matriz africana tais como o candomblé, umbanda,

batuque, xangô etc. As mais conhecidas dessa categoria são o quimbundo, usado nos cultos aos inquices da tradição congo/angola; a língua fon, usada nos cultos das tradições jeje; e o yorubá, usado maciçamente por todos os cultos afro-brasileiros, não somente nos terreiros queto-nagô, mas também nos outros cultos como um tipo de língua geral dos terreiros nos diversos estados do Brasil.

Por fim, hoje algumas das línguas africanas podem ser classificadas como língua de herança para diversas categorias e contingentes de brasileiros, independentemente de suas opções religiosas, suas origens étnicas ou seus níveis socioeconômicos. Tais idiomas já foram sedimentados no imaginário coletivo através do uso de expressões consagradas no cotidiano nacional que derivam diretamente de determinadas visões de mundo do continente africano. Veiculados muitas vezes pelas artes (música, cinema, literatura etc.) e estreitamente atrelados ao processo de socialização popular, tais idiomas são usadas como expressão padrão das “africanidades” no Brasil, aparecendo com muita frequência em letras de músicas e roteiros de cinema e telenovelas.

Efetivamente pode-se falar hoje de, pelo menos, dois idiomas africanos que se tornaram línguas de herança cultural no Brasil – o quimbundo falado na atual República de Angola, e o yorubá falado nas modernas Repúblicas de Benim, Togo e Nigéria. De certo modo, podemos afirmar que, nos últimos 50 a 70 anos, este último vem sendo transformado numa língua de herança geral no Brasil, não somente para as populações afrodescendentes, mas de modo significativo para toda a população brasileira enquanto adeptos ou simples simpatizantes das culturas populares consagradas na Bahia, estado considerado como o berço cultural do Brasil e com fama de Roma Negra das Américas.

## **Línguas africanas diante da implementação da Lei nº 10.639/03**

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos oficiais das escolas brasileiras, as línguas africanas – em sua condição de verdadeiros veículos para a transmissão do pensamento africano e da visão de mundo dos diversos povos e culturas africanas desterradas para o Brasil – vêm recebendo uma atenção especial. Embora o estudo sistemático das línguas africanas no Brasil date já dos anos 60 do século passado, quando cursos de yorubá e outras línguas africanas

eram oferecidos no Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), seguidos posteriormente pelos cursos de línguas africanas em outras universidades conceituadas como a USP, o estudo das línguas africanas só começou a ter um alcance nacional a partir da implementação dessa lei. Hoje existem componentes curriculares com foco nas línguas africanas nos estabelecimentos escolares de norte a sul da Federação brasileira.

## **PARTICULARIDADES DAS LÍNGUAS AFRICANAS: SUPERANDO O VÍCIO DE CHAMAR AS LÍNGUAS AFRICANAS DE DIALETOS**

No que tange ao ensino e aprendizado das línguas africanas, a primeira recomendação para quem se interessar a estudar é saber que as línguas africanas pertencem a diferentes troncos linguísticos com mais de 2 mil idiomas distribuídos entre afro-asiático, nigero-congolês, nilo-saariano e coissan. (PETTER, 2018) Isso já serve para avisar que não se poderia falar de nenhuma homogeneidade rigorosa entre as línguas do continente, sobretudo em relação à gramática de cada família linguística. Por exemplo, enquanto algumas línguas africanas fazem um uso preponderante de acentuação tônica e diacríticos para distinguir as particularidades semânticas entre palavras alomorfes, como acontece no caso clássico do yorubá em palavras como “owó” (dinheiro), “òwò” (comércio), “òwo” (chifre), “oówo” (furunco), outras famílias linguísticas do continente funcionam sem nenhuma necessidade de tais elementos léxico-semânticos. Outro equívoco que seria bom dissipar da mente das pessoas aqui no Brasil diz respeito ao fato de confundir as línguas africanas com dialetos. É preciso saber que, pelas suas respectivas definições e aceitações dicionarizadas, existe toda uma diferença entre a língua (que é um sistema linguístico independente) e o dialeto (que é um sistema linguístico derivado e dependente de uma língua). Portanto, nada seria mais confuso do que tratar ou referir-se a idiomas africanos tais como fon, bambara, suaíli, kikuyu, zulu, akan ou yorubá como dialetos africanos, conforme aparece em alguns registros e até sites oficiais brasileiros. O fato é que a maioria das línguas africanas possui um número de dialetos como se pode verificar no caso da língua yorubana com sua lista impressionante de mais de 32 dialetos, dentre os quais se podem destacar os dialetos de ifè, òyó, èkítí, ìjèsà, ìjèbù, ègbá, àkókó, ketu, sàbè, idaissa, ànàgo etc.

## LÍNGUAS AFRICANAS – ORALIDADE *VERSUS* ESCRITA: DAS SENTENÇAS E PROVÉRBIOS

Talvez o último mito que precisa ser demolido para quem pretende estudar as línguas africanas seja a famigerada oralidade como característica exclusiva das línguas do continente. Talvez devido ao papel primordial que ocupam as modalidades orais na transmissão dos ensinamentos e todo o conjunto de valores e epistemes africanos dentro das tradições religiosas dos terreiros afro-brasileiros nos quais imperam as sábias sentenças e provérbios africanos como chaves de ensinamento, há ainda quem defenda a “impropriedade” de admitir a “escrita” no universo das línguas africanas de modo geral. No entanto, o fato é que muitas das línguas africanas foram dotadas de sistemas de escrita desde os tempos bastante remotos com uso de alfabetos muitas vezes desconhecidos pela linguística ocidental; além, claro, de outros sistemas milenares de escrita codificada como é o caso dos signos oraculares conhecidos como òdù-Ifá entre os povos de tradição nagô. (AYOH’OMIDIRE, 2020)

### O ESSENCIAL SOBRE LÍNGUAS AFRICANAS

Para se conhecer as dez obras mais conceituadas para compor a leitura obrigatória nas áreas de línguas africanas no Brasil, podemos começar pelo artigo de Margarida Petter, publicado pela revista *Extraprensa* em 2018, que ela intitula “Por que estudar línguas africanas no Brasil?”. A pesquisadora apresenta no referido artigo os motivos e as justificativas que podem e devem levar os estudiosos e interessados brasileiros a estudarem as línguas africanas tanto nas suas diversas variantes usadas no Brasil desde os tempos coloniais como nas variantes que permanecem no continente africano até os dias contemporâneos.

A mesma autora, num ensaio anterior (2005) assinado com seu nome completo, Margarida Maria Taddoni Petter, e retomado num capítulo de livro com o mesmo título (2006), havia esboçado um texto sobre dois *status* principais que assumiram as línguas africanas no Brasil contemporâneo, ou seja, usadas como línguas rituais faladas nas comunidades das religiões de matriz africana e usadas enquanto línguas secretas em comunidades fechadas como marcador social, nomeadamente em Cafundó (Minas Gerais) e Tabatinga (São Paulo). O maior mérito desse artigo é a contextualização histórica da atuação das línguas

africanas no Brasil desde a época da escravidão até os dias atuais. A autora chega a esboçar uma resenha preciosa dos principais estudiosos que se tenham dedicado aos estudos das línguas africanas, tais como o jesuíta Pedro Dias no final do século XVII, Antonio da Costa Peixoto nos meados do século XVIII e Nina Rodrigues no final do século XIX, com suas forragens na discussão sobre as línguas africanas faladas no Brasil.

Outra referência obrigatória nessa área é a etnolinguísta baiana Yeda Pessoa de Castro, com diversas obras e ensaios sobre a presença das línguas africanas no Brasil. O maior mérito das obras de Yeda Castro está na sua dedicação sistemática ao estudo das línguas banto, sobretudo o quimbundo. Na maioria de seus textos, e conforme fica evidente no título mais recorrente de seus trabalhos, a pesquisadora prefere apresentar aquilo que identifica como “falares africanos” no Brasil enquanto elementos remanescentes da sobrevivência das línguas africanas trazidas pelos negros escravizados.

E, por último, como já é do conhecimento de todos, a língua yorubá hoje ficou com a fama e função de língua padrão para toda e qualquer expressão da africanidade no Brasil. Prova disso é a procura cada vez mais repandida por conhecimentos de toda ordem nesse idioma por diversas categorias de brasileiros. Resulta disso que a língua nagô-yorubá seja dotada hoje de uma sofisticada rede de ensino e materiais didáticos confeccionados por autores com variadas intenções e competências, entre simples curiosos ou adeptos das tradições religiosas de matriz africana e profissionais altamente preparados e formados em metodologia de ensino de línguas africanas como línguas de herança na diáspora latino-americana. O destaque das obras vai desde as gramáticas, traduções e dicionários de língua yorubá apresentados por autores como Mestre Didi, José Beniste, Altair T’Ogum, Fernandes Portugal, entre outros, a estudiosos nativos como o presente autor que vem brindando o público-leitor brasileiro com livros didáticos e obras de cunho teórico-literário que hoje são considerados leitura obrigatória para quem procura aprender esse idioma dos orixás e dos ancestrais africanos.

## NOTAS FINAIS

Neste momento histórico em que se comemoram duas décadas da implantação da Lei Federal nº 10.639, que incentiva entre outras a ampla e sistemática



divulgação das línguas africanas como marca primordial das identidades étnica e cultural no Brasil, torna-se cada vez mais relevante o ensino de línguas africanas em todas as esferas educacionais. E nada seria mais gratificante para alguém como eu, que venho investindo no ensino da língua yorubana, com publicação de obras e ensaios especializados no assunto aqui no Brasil e em outras partes do mundo nos últimos 20 anos, do que ver a língua yorubana e, claro, outras línguas africanas voltarem a ter uma presença veicular nas expressões cotidianas brasileiras. Acima de tudo, a maior satisfação nossa<sup>1</sup> seria a de ver as línguas africanas deixarem de ser oferecidas apenas como componentes modulares em cursos de graduação para ascenderem também ao *status* de cursos regulares de graduação nas universidades brasileiras.

## REFERÊNCIAS

AYOH'OMIDIRE, F. *Àkóbádùn: ABC da língua, cultura e civilização iorubanas*. Salvador: Edufba, 2004.

AYOH'OMIDIRE, F. *Ekó Dára! Curso de língua e cultura Yoruba*. Colaboração de Adinelson Farias de Souza Filho, Aldaice Damasceno Rocha e Yara Conceição de Oliveira Santiago. Salvador: Segundo Selo, 2020-2022. 3 v. (Série Yorubantu).

AYOH'OMIDIRE, F. *YoruBaianidade: oralitura e matriz epistêmica nagô na construção de uma identidade afro-cultural nas Américas*. Salvador: Segundo Selo, 2020.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. (org.). *África no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-62.

CASTRO, Y. P. de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CASTRO, Y. P. de. Marcas de africania no português do Brasil: o legado negro-africano nas Américas. *Interdisciplinar: revista de estudos de língua e literatura*, São Cristóvão, ano 11, v. 24, p. 11-24, jan./abr. 2016.

DIAS, P. *Arte da lingoa de Angola oferecida a Virgem Senhora N. Rosario, mãe e senhora dos mesmos pretos*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, 1697.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, v. 10, n. 19, p. 193-217, 2. sem. 2005.

---

1 Aqui eu falo por mim e por todos aqueles que, assim como eu, se dedicam atualmente ao ensino sistemático de yorubá no Brasil, sobretudo os professores em formação que trabalham sob minha orientação pedagógica no projeto de ensino de yorubá no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel).

PETTER, M. M. T. Por que estudar línguas africanas no Brasil? *Revista Extraprensa*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 197-210, jan./jun. 2018.

SILVEIRA, L. *Obra nova de língua geral de Mina de Antonio da Costa Peixoto*. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1944.

## CAPÍTULO 4

# DEZ OBRAS PARA CONHECER AS LÍNGUAS INDÍGENAS

LÍLIAN TEIXEIRA DE SOUSA

## INTRODUÇÃO

Embora muitos brasileiros se definam como monolíngues e falantes de português, o Brasil é, na verdade, um dos países mais multilíngues do mundo. Além das línguas trazidas pelos imigrantes, as línguas de sinais e os falares de comunidades afrodescendentes, são faladas atualmente no país por volta de 150 línguas indígenas. Apesar de ser ainda um número expressivo de línguas, o Brasil tem perdido desde o início da colonização até hoje muito de sua diversidade linguística. Estima-se que a população indígena em 1500 era de cerca de 5 milhões e que o número de línguas chegava a 1,2 mil. Boa parte das línguas indígenas foi extinta junto com várias etnias ainda durante o período colonial, mas, conforme Rodrigues (2013), a redução drástica de cerca de mil línguas em 500 anos (a uma média de duas línguas por ano) não se deu apenas durante o período colonial, mas manteve-se durante o período imperial e tem-se mantido no período republicano. A maioria das línguas ainda faladas no país está, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ameaçada de extinção. Nas informações do último Censo, realizado em 2010, há no Brasil quase 900 mil indígenas, mas apenas 37,4% deles falam a língua de seus antepassados.

A Constituição de 1988 foi a primeira lei nacional a garantir direitos fundamentais aos povos originários do Brasil, mas foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e, especialmente, as emendas inseridas em 2008 que se garantiram o direito ao ensino em suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, assim como se estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados em todo o país. Essa lei, no entanto, não menciona o ensino superior e, passados pouco mais de dez anos em que se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o país, o conteúdo pouco aparece no currículo das escolas e até mesmo dos cursos de Letras. A falta de empenho na formação de docentes e na divulgação de estudos sobre os povos originários, suas culturas e línguas contribuem para que visões estereotipadas dos povos e línguas indígenas permaneçam na sociedade brasileira. Dada a importância de expandir nossos conhecimentos sobre os povos e línguas indígenas e superar o preconceito histórico, pretendemos com este texto apresentar uma pequena introdução ao estudo das línguas indígenas brasileiras, além de apresentar dez obras sobre o tema com o objetivo de fornecer ao estudante de Letras um guia introdutório.

## **SOBRE REGISTROS E DESCRIÇÕES HISTÓRICAS**

O Brasil perdeu do período colonial até hoje cerca de 85% de suas línguas originais, algumas sem deixar qualquer registro. Há, no entanto, uma série de documentos históricos que permitem aos pesquisadores de línguas indígenas realizar uma projeção do número de línguas faladas em território nacional antes da colonização, assim como resgatar sua história e algumas das características linguísticas de línguas extintas. Rodrigues (1993), por exemplo, é o primeiro a fazer uma estimativa do número de línguas indígenas faladas no Brasil em 1500 a partir de estudos históricos e narrativas de viagem, mais especificamente através dos textos de Cardim (1925), escritos entre 1583 e 1601, que mencionam um total de 69 línguas em um território de 550 km<sup>2</sup>, e de Menéndez (1981), que menciona 61 povos indígenas em um estudo histórico realizado no interior da Amazônia do século XVIII.

Nas palavras de Rodrigues (1993, p. 90), em relação às informações apresentadas por Cardim (1978), numa área total de 550 mil km<sup>2</sup>,

fazendo uma projeção direta do número de línguas achadas na área menor para a área maior, isto é, admitindo que 69 representasse 6,4% do número de línguas existentes em todo o território brasileiro, obtemos o número de 1.078 línguas.

A segunda projeção foi feita a partir da área entre os Rios Tapajós e Madeira, que foi objeto de um estudo histórico de Menéndez (1981). Segundo Rodrigues (1993, p. 91), “nessa área Menéndez (1981, p. 289-388) localizou 61 povos indígenas referidos por cronistas [...]” e, com base numa área do interior da Amazônia no início do século XVIII, quando a ação colonizadora ali ainda não estava bem estabelecida, pode-se supor que fossem faladas 45 línguas em uma área de 300 mil km<sup>2</sup>, o que corresponde a 3,5% do território, permitindo uma projeção de 1.273 línguas.

D’Angelis (2019) realiza uma projeção parecida a partir das informações disponíveis em Acuña (1994) e afirma que para o número de línguas apresentadas (132), numa área de 867,8 mil km<sup>2</sup>, considerando a proporção do trecho brasileiro do percurso (10,2%) em relação ao total do trajeto pelo Rio Amazonas, chega-se a uma projeção de 1.295 línguas, número bem próximo do que chega Rodrigues (1993). Com isso, pode-se afirmar com certa segurança que o número de línguas no Brasil antes da chegada dos europeus, a partir da média das três projeções descritas, era de aproximadamente 1.215.

Outras fontes históricas para o estudo das línguas indígenas são os documentos produzidos pelos capuchinhos e, principalmente, pelos jesuítas da Companhia de Jesus desde sua chegada no século XVI até sua expulsão por Pombal no século XVIII. A Companhia de Jesus tinha como objetivo propagar a religião católica e afirmar o domínio das coroas ibéricas nas terras novas, impedindo assim que as nações protestantes nelas penetrassem e prosperassem. Os jesuítas que fizeram parte das missões nesses territórios se dedicavam à aprendizagem das línguas autóctones como meio para iniciar entre os povos indígenas os preceitos da fé cristã e, nesse processo, produziram gramáticas e catecismos com informações sobre essas línguas. Em relação a esses documentos, é importante esclarecer,

no entanto, que esses jesuítas se dedicavam aos estudos das Letras Clássicas e que não havia ainda uma tradição para a produção de gramáticas; basta lembrar que a primeira gramática da língua portuguesa também foi produzida no século XVI, tendo sido publicada em Lisboa em 1536. Assim, as gramáticas produzidas pelos jesuítas são fortemente marcadas pela tradição greco-romana e também as indicações de pronúncias que aparecem nos catecismos são muito influenciadas pelos conhecimentos das línguas de que eram falantes.

Outro tipo de documento produzido pelos jesuítas foram as cartas, que, enquanto fonte histórica, trazem informações sobre o cotidiano no novo mundo, a relação com os indígenas e colonos e nos ajudam a compreender as representações dos jesuítas sobre as línguas, já que os povos originários e suas línguas eram temas importantes no contexto das missões. As cartas jesuítas tinham, segundo Hansen (2005), quatro objetivos: levantamento e divulgação de informações sobre os indígenas e suas línguas, com fins de gramatização da língua; controle, por parte dos superiores da ordem, dos jesuítas e suas missões no Brasil; intensificação dos laços e motivações jesuítas em outras missões; e divulgação entre o público leitor europeu.

Os arquivos da Companhia de Jesus constituem, assim, importante acervo histórico para compreendermos a cultura e as línguas dos povos originários do Brasil. A partir dos documentos jesuítas sabe-se, por exemplo, que já havia uma língua comum entre os indígenas que habitavam o litoral, conhecida nos séculos XVI e XVII como língua brasílica, assim como temos informações sobre o contexto de multilinguismo, que perdurou no litoral durante os primeiros séculos de contato. Sabemos ainda da importância da língua brasílica, mais tarde chamada de tupi (ou tupinambá), nome derivado das várias etnias que a falavam (tupinambás, tupiniquim, tupigoaés, tupiminós etc.), como a primeira língua que os portugueses tiveram contato, a base das línguas gerais e objeto de ensino nos colégios jesuítas no século XVII. Há ainda informações sobre os povos dos sertões, que, chamados genericamente de tapuias, constituíam várias etnias falantes de línguas bastantes distintas entre si.

Outra contribuição das descrições históricas das línguas indígenas está na possibilidade de sua distribuição em troncos e famílias linguísticas. As línguas do mundo são classificadas em famílias, considerando uma ancestralidade comum; o problema para essa classificação, no entanto, está no fato de que, muitas vezes, não se tem registro dessa língua ancestral. Uma forma de se estabelecer o grau

de parentesco entre as línguas se dá através do método histórico-comparativo; partindo da descoberta de correspondências regulares (de sons, palavras, de formas gramaticais) entre duas ou mais línguas, formula-se hipóteses sobre as propriedades que devia ter uma língua ancestral para permitir explicar a diversidade das línguas atuais. É assim que comparando dados do tupi antigo e do guarani antigo extraídos justamente dos documentos históricos dos séculos XVI e XVII que se percebeu correspondências regulares que sugerem uma origem em comum, o que levou à proposição da família tupi-guarani.

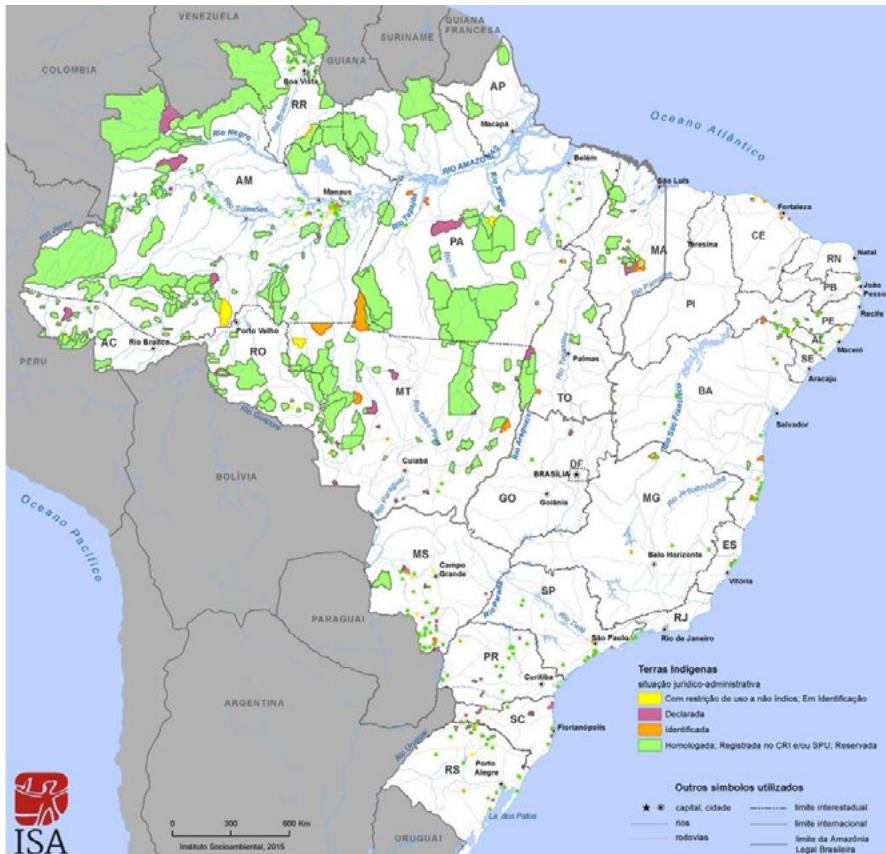
A família tupi-guarani, segundo Rodrigues (1986, p. 32), “[...] se destaca entre outras famílias linguísticas da América do Sul pela notável extensão territorial sobre a qual estão distribuídas suas línguas”. As línguas dessa família estavam no século XVI, segundo dados também históricos, em toda a extensão do litoral oriental do Brasil e na bacia do Rio Paraná e, hoje, estão presentes no Maranhão, Pará, Amapá, Amazonas, em todos os estados das Regiões Centro-Oeste e Sul, em São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, e também em outros países da América do Sul, como Guiana Francesa, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai e Argentina. Salienta-se que, muitas vezes, os grupos étnicos não estão submetidos às fronteiras políticas dos países e podem estar distribuídos em territórios que atravessam mais de um país.

Como se pode observar, a maior parte das terras indígenas brasileiras está localizada nas regiões do Planalto Central, do Centro-Oeste e, principalmente, da Região Amazônica, o que é resultado do desaparecimento de boa parte dos povos originários que viviam ao leste do território brasileiro, restando assim poucas terras indígenas nessa região e um número ainda menor de línguas, conforme fica evidente pela distribuição desigual e descontínua das terras indígenas na Figura 1.

Em relação à distribuição das línguas, há no Brasil por volta de 42 famílias linguísticas agrupadas em dois troncos: tupi e macro-jê. Conforme Storto (2019, p. 18), o termo “tronco linguístico”, no entanto, foi usado no passado para se referir a agrupamentos linguísticos de grande profundidade temporal, mas hoje a linguística histórica prefere não diferenciar famílias de troncos; por isso, dependendo da data e afiliação teórica da referência, é possível encontrar o termo tronco ou apenas família. Para uma melhor compreensão da classificação das famílias linguísticas no Brasil, recomenda-se o livro *Línguas Brasileiras: para o Conhecimento das Línguas Indígenas* de Rodrigues (1986); embora alguns dados

estejam desatualizados, o texto traz uma boa descrição das línguas e dialetos falados no Brasil e, além de falar de sua classificação e localização, apresenta um pouco da história de cada grande família.

Figura 1 – Terras indígenas no Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental (2022).

## OS TRONCOS E FAMÍLIAS LINGÜÍSTICAS

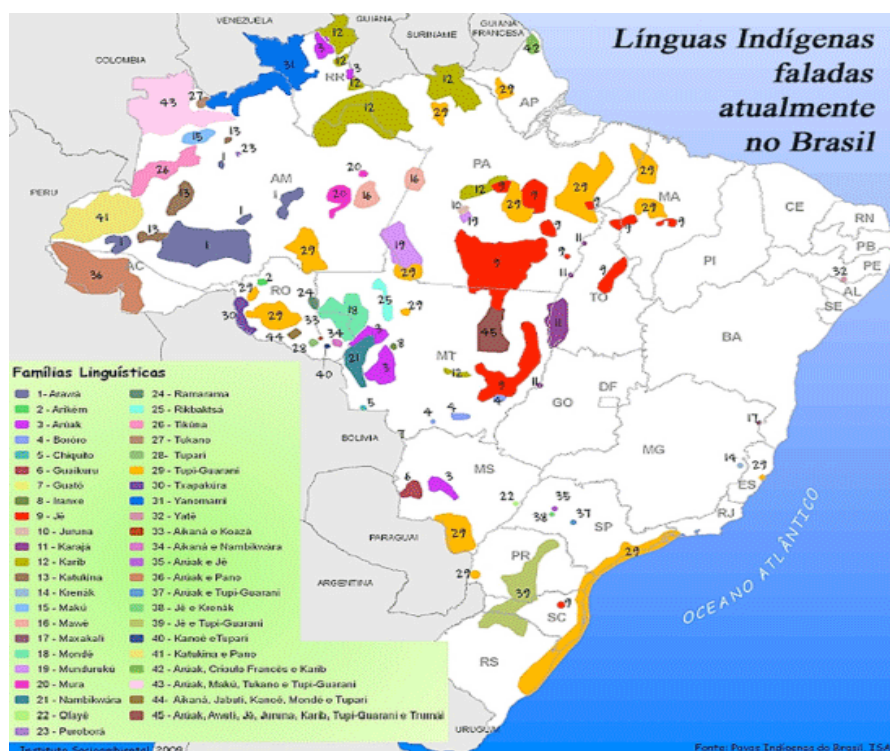
O leitor pode ter ouvido falar que no Brasil se falava tupi ou ter lido *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e se lembrar que o personagem defendia a “língua tupi-guarani” como língua oficial do povo brasileiro. No entanto, ao ler



a seção anterior, deve ter notado que, na literatura especializada, o termo “tupi” se refere a uma família ou tronco linguístico e que para a língua falada em toda a costa do Brasil descrita nos documentos históricos usa-se o termo “tupi antigo” (ou tupinambá). O termo tupi-guarani também não se refere a uma língua apenas, mas a um conjunto de línguas que apresentam um ancestral comum. Nesta seção, falamos um pouco mais sobre as famílias linguísticas presentes no Brasil, esperando que, assim, o leitor possa entender um pouco mais da diversidade linguística no país e saber usar com mais precisão termos já propagados pelo senso comum.

Como mencionado na seção anterior, há no Brasil por volta de 42 famílias linguísticas, mas estas apresentam grande variação no número de línguas; enquanto a família Tupi, por exemplo, é formada por dez subfamílias, algumas são compostas de apenas uma língua. A Figura 2 descreve a distribuição das famílias linguísticas no Brasil.

Figura 2 – Localização das famílias linguísticas



Fonte: Instituto Socioambiental (2009).

Entre as maiores famílias linguísticas do Brasil, destacam-se cinco, sobre as quais falaremos a seguir:

Família (ou tronco) macro-jê: 4, 9, 11, 14, 17, 22, 25, 32, 35, 38-39, 44-45

Família (ou tronco) tupi: 2, 10, 16, 18-19, 23-24, 28-29, 37, 39, 43-45

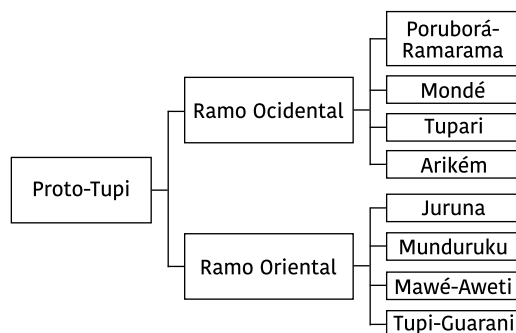
Família aruak (ou arawak): 3, 35-37, 42-43, 45

Família karib: 12, 42, 45

Família pano: 41

A família tupi, como mencionado, compõe um dos maiores agrupamentos linguísticos da América do Sul e possui dez famílias linguísticas, a saber: arikém, awetí, jurúna, mawé, mondé, puruborá, mundurukú, ramaráma, tuparí e tupi-guarani. O quadro abaixo, retirado de Duarte (2016), mostra a distribuição dessas línguas considerando a subdivisão em dois ramos: as do ramo ocidental e as do ramo oriental.

Quadro 1 – Famílias linguísticas do tronco tupi

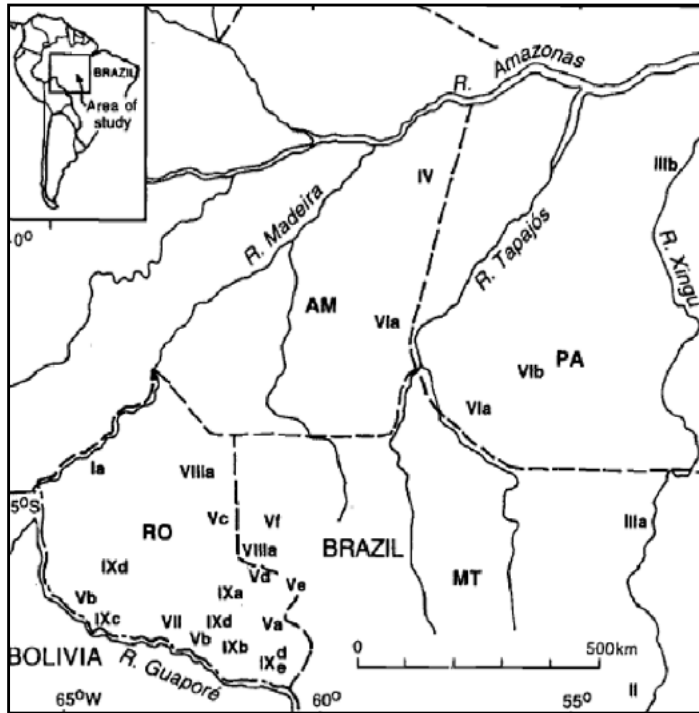


Fonte: Duarte (2016, p. 38).

Considerando-se o fato de cinco das dez famílias acima possuírem representantes localizados na região das cabeceiras dos Rios Madeira, Mamoré e Guaporé, postula-se que o estado de Rondônia é o ponto original dos povos tupi. O mapa a seguir, retirado de Rodrigues (1999), ilustra a distribuição dessas famílias pela região dos Rios Guaporé, Madeira, Tapajós e Xingu. É possível observar também que as famílias arikém, mondé, puruborá, tuparí e ramaráma possuem línguas faladas nos limites geográficos do estado de Rondônia, o que contribui para as

hipóteses de que essa região seria o local em que o proto-tupi, a língua ancestral dos povos tupi, se desenvolveu em tempos remotos.

Figura 3 – Principais agrupamentos linguísticos da América do Sul



Fonte: Rodrigues (1999, p. 164).

A numeração de I a X, no mapa anterior, indica a localização das dez famílias linguísticas que compõem a família tupi:

- |                     |                         |
|---------------------|-------------------------|
| I: Família arikém   | VI: Família mundurukú   |
| II: Família awetí   | VII: Família puruborá   |
| III: Família juruná | VIII: Família ramaráma  |
| IV: Família mawé    | IX: Família tuparí      |
| V: Família mondé    | X: Família tupí-guaraní |

Segundo Duarte (2016), é importante salientar que muitas línguas pertencentes a essas famílias são faladas por número muito reduzido de falantes. Exemplos dados pelo autor são a língua puroborá, pertencente à família puroborá, que é lembrada como segunda língua apenas por alguns falantes, e o xipayá, da família juruna, que é falado por duas pessoas apenas em aldeia que se situa na região do baixo Xingu.

A família tupi-guarani, em negrito no Quadro 1, é a mais numerosa, contendo pelo menos 40 línguas ou dialetos identificados no Brasil e em países adjacentes. (JENSEN, 1999) A explicação para o fato de a subfamília tupi-guarani ser tão numerosa está relacionada a longas migrações do interior do Brasil para o litoral realizadas pelo povo falante de sua língua-mãe, o proto-tupi-guarani.

Mello e Kneip (2013, p. 21-23) apontam três hipóteses sobre o percurso migratório dos povos tupi-guarani. A primeira, mais tradicional entre antropólogos, arqueólogos e linguistas, propõe que o ponto de dispersão dos guaranis e tupinambás corresponde ao que é hoje o estado de Rondônia. Inicialmente, esses povos teriam migrado para o sul, em direção às bacias dos Rios Paraguai e Prata, e, em seguida para o leste, rumo à costa do Brasil. Já os tupi-guarani amazônicos teriam migrado para o leste até o meio-norte brasileiro, fato que explica a razão de suas aldeias estarem espalhadas pela região onde hoje estão os estados do Pará e Maranhão e a região do Xingu.

A segunda hipótese propõe que a migração no sentido sul não se deu simultaneamente; em um primeiro momento, parte dos proto-guaranis teria descido até a Bolívia, enquanto outros grupos guaranis se dirigiram mais para o sul, passando pelo Rio Paraguai e continuando até a bacia dos Rios Paraná e Uruguai. Em uma terceira fase de migração, os proto-guaranis teriam seguido para leste, pelos Rios Paranapanema e Uruguai, até atingirem o litoral. Já os proto-tupinambás, embora também tivessem passado pelo Rio Paraguai, teriam seguido por um percurso mais ao norte, pelos Rios Grande e Tietê, hoje os estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Para a terceira hipótese, o ponto de dispersão da família tupi-guarani não seria exatamente o estado de Rondônia, mas sim a região entre os Rios Madeira e Amazonas. De acordo com essa proposta, a partir desse local, há duas vias de expansão; enquanto um primeiro grupo, descendente dos tupinambás, alcança a foz do Rio Amazonas e, em seguida, desce pelo litoral de norte a sul chegando

à costa do Rio de Janeiro e de São Paulo, os guaranis sobem pelo Rio Madeira, possivelmente descendo os Rios Guaporé e Paraguai, até alcançarem o litoral sul do Brasil.

A Figura 4, retirada de Mello e Kneip (2013, p. 23), ilustra a abrangência geográfica das rotas dos proto-guaranis e proto-tupinambás, conforme as três hipóteses.

Figura 4 – Abrangência geográfica das rotas migratórias dos proto-guaranis e proto-tupinambás



Fonte: Mello e Kneip (2013, p. 23 apud DUARTE 2016, p. 44).

O Quadro 2, construído a partir dos dados de Rodrigues (1986) e Dietrich (2010), resume as línguas da família tupi-guarani.

Quadro 2 – Subgrupos da família tupi-guarani

<b>Guaraní Antigo</b>	<b>Guarayu</b>	<b>Tupinambá</b>	<b>Assuriní</b>	<b>Kayabí</b>	<b>Parintintín</b>	<b>Kamaiurá</b>	<b>Takunyapé</b>
Guaraní Mbya	Sirionó	Língua Geral Paulista	Tapirapé	Assuriní Xingu	Tupi-Kawahíd		Emerrillon
Xetá	Jora (Bolívia)	Nheengatu (Língua Geral Amazônica)	Ava Canoeiro	Araweté	Apiaká		Ka`apor
Nandeva	Cocama		Suruí				Wayampí
Kaiwá	Cocamilla		Parakanã				Amanayé
Guarani Paraguai	Omagua		Guajajára				Anambé
Guayakí			Tembé				Turiwara
Tapieté							Guajá
Chiriguano (Guarani da Bolívia)							
Izoceño							

Fonte: Duarte (2016, p. 42).

Outra família linguística bastante importante, dada sua profundidade temporal, é o macro-jê. Segundo Rodrigues (1986), as evidências para o reconhecimento de um tronco linguístico macro-jê são menos claras quando comparadas ao tupi, pois, se há, de um lado, línguas ainda faladas como o maxakali, o bororo, o karajá, o guató e o ofayé, que podem ser estudadas, outras já deixaram de ser faladas e só podemos contar com dados históricos, em geral precários, como no caso de todas as línguas das famílias kamakã e purí. Das línguas da família kariri, todas declaradas extintas, há uma boa documentação de duas delas do fim do século XVII, refiro-me ao kipeá (ou kiriri), naquele momento falado no nordeste da Bahia e Sergipe, e do dzubukuá, nas ilhas do Rio São Francisco, entre Bahia e Pernambuco. Bastante representativo do desaparecimento das línguas da família macro-jê, no estado de Minas Gerais, no qual mais de 100 línguas indígenas se supõe terem existido, restam atualmente apenas as línguas maxakalí e krenak. Conforme Campos (2009), a maior parte desses povos (incluindo os maxakalí) vivia sob a Mata Atlântica, que se estendia de leste a oeste, das praias até quase a região central do estado, e de norte a sul na faixa leste. À medida que a floresta era derrubada, os povos indígenas eram dizimados ou escravizados.

Por fim, a família desse tronco mais reconhecida é a que o nomeia, a família jê, que compreende línguas faladas sobretudo nas regiões de cerrado que se estendem do sul do Maranhão e do Pará, em direção ao sul, pelos Estados de Goiás e Mato Grosso, até São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, contrastando com a distribuição da família tupi-guarani, que se situava nas áreas de floresta tropical e subtropical. As línguas da família jê se subdividem, hoje, segundo Rodrigues (1986, 1999), nos grupos timbira, dos índios canela, krinkatí, pukobyé (gavião do Maranhão) e krenjé (parakatejé ou gavião do Pará).

Conforme aponta Almeida (2004), o termo “jê” foi cunhado por Martius (1867) e sua adoção teve como objetivo eliminar os termos “tapuya” e “tapuya-jê”, que eram utilizados no período colonial para denominar os povos “inimigos”<sup>1</sup> dos tupi. O termo vem da partícula “jê”, que se refere a um morfema empregado para indicar a noção de coletivo/plural, bastante recorrente em línguas da família jê. Como mencionado, esse tronco é bastante controverso e há certa divergência entre os linguistas sobre quantas famílias de fato fazem parte. Acompanhando o essencial da proposta de Campos (2009), Duarte (2016) considera a existência de 15, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Famílias linguísticas do tronco macro-jê

Famílias		Línguas
1	Jê	†Jeikó Jê setentrional: Panará, Suyá, Kayapó, Timbira (Parkatêjê, Pykobjê, etc), Apinajé; Jê central: Akwén (Xavante, Xerente, †Acroá-Mirim, †Xacriabá); Jê austral: Kaingáng, Xoklém, †Ingaín.
2	Kamakã	†Kamakã, †Mongóyó, †Menién, †Kotoxó, †Massakarã.
3	Maxakalí	†Pataxó, †Kapoxó, †Monoxó, †Makoní, †Malalí, Maxakalí.
4	Krenak	Krenak (Botocudo, Borúm).
5	Purí (Coroado)	†Coroado, †Purí, Koropó.
6	Ofayé	Ofayé.
7	Rikbaktsá	Rikbaktsá.

1 "Tapuia" significa "inimigo" em tupi.

Famílias		Línguas
8	Boróro	Boróro, †Umutína, †Otúke.
9	Karajá	Karajá (incluídos quatro dialetos: Karajá austral, Karajá setentrional, Javaé e Xambioá).
10	Karirí	Karirí, †Kipeá, Dzubukuá, †Pedra Branca, †Sabuyá (incluído por Greenberg, mas não por Ribeiro e Kaufman).
11	Jabutí	Djeoromitxí (Jabutí), Arikapú.
12	Yatê	Yatê.
13	Guató	Guató.
14	Chiquitano	Chiquitano (Besiro).
15	Otí	†Otí (Eo-Xavánte) (A inclusão do Otí, proposta somente por Greenberg, não é substanciada pelos dados disponíveis).

Fonte: Duarte (2016, p. 45).

Já a família aruak (maipure) recebe esse nome por causa da população aruák, também conhecida como taino, que em 1492 dominava a região das Antilhas, com exceção de Cuba e das ilhas próximas à costa da Guiana. (FAUSTO, 2000) Hoje, apesar de as línguas dessa família estarem distribuídas por uma boa extensão da América Latina (Bolívia, Guiana, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru, Brasil, Belize, Honduras, Guatemala e Nicarágua), boa parte corre sério risco de extinção. Um ponto interessante do estudo dessa família linguística é que sua presença em diferentes países da América Latina as coloca em contato com diferentes línguas europeias, principalmente com o português, o espanhol e o francês. Das aproximadas 40 línguas vivas, é ainda importante mencionar, 18 são faladas no Brasil: apurinã (ipurinã), baniwa do içana (kurripako, kiripako), baré, kaixána, kámpa (axininka), kinikinau, mawayána, mehináku, palikúr, paresí (arítí, haliti), píro (maxinéri), salumã, tariána, teréna, wapixána, warekéna, wauja (waurá) e yawalapití.

O nome karib (caribe), assim como ocorre com outras famílias linguísticas, se refere, segundo Rodrigues (1986), à designação dada a uma população indígena bastante representativa nos séculos passados na costa norte da América do Sul e as Pequenas Antilhas, estendendo-se desde o norte da foz do Amazonas, passando pela Guiana Francesa (sob o nome Galibi), pelo Suriname (Karaiben,



Kaliña), pela Guiana (Carib) até a Venezuela (Cariña). Assim, a maioria das línguas da família karib situa-se na grande região guianesa, que compreende não só os três centros de colonização não ibérica na América do Sul, mas também a Guiana Venezuelana, limite da Guiana até o Rio Orinoco, e Brasileira, do norte do Rio Amazonas, costa atlântica até o oeste de Roraima. No Brasil, o maior número de línguas da família karib é falado no Amapá, no norte do Pará, em Roraima e no Amazonas. As línguas karib são: aparí (apalaí), arará do Pará, bakairí, galibí do Oiapoque (kalinã), hixkaryána, ikpéng, ingarikó, kalapálo, kaxuyána, kuikuro, makuxí, matipú, mayongóng, nahukwá, taulipáng, tiriyo, waimirí, wai-wai, wayána.

A família linguística pano está presente em mais de um país da América do Sul; além do Brasil, está na Bolívia e no Peru. No Brasil, figura principalmente no oeste do estado do Acre, de onde se estende até a parte ocidental de Rondônia e norte do estado do Amazonas, entre os Rios Juruá e Javari. Inclui as línguas arára, katukína do Acre, kaxararí, kaxinawá, korúbo, kulina, marúbo, matís, matsés, nukiní, poyanáwa, shanenáwa, yamináwa e yawanawá.

Além das grandes famílias linguísticas apresentadas anteriormente há, é claro, um bom número de famílias linguísticas representadas por uma quantidade menor de línguas e ainda línguas isoladas, que não revelam parentesco genético com nenhuma outra. Para mais informações sobre elas recomendamos os trabalhos de Rodrigues (1986) e Storto (2019), mas gostaria ainda de falar um pouco sobre as famílias linguísticas presentes no alto do Rio Negro.

A região do alto do Rio Negro é bem conhecida entre os especialistas como uma região multilíngue, com um número grande de políglotas entre os membros das diversas comunidades. Em razão do intenso contato entre os povos, essa região é considerada, segundo Storto (2019), como uma Área Linguística, termo técnico utilizado para designar uma região em que houve contato entre várias línguas de diferentes famílias durante um longo período de tempo. Na região linguística do alto do Rio Negro, localizada no noroeste do estado do Amazonas na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, convivem quatro famílias linguísticas diferentes, três delas em contato há pelo menos seis séculos: tukáno oriental, naduhup (makú<sup>2</sup>), aruak e tupi-guarani.

---

2 O termo “makú” atualmente não é mais empregado pelos linguistas, porque os povos do Alto do Rio Negro usam esse termo com conotação ofensiva, mas pode ser ainda encontrado em alguns textos.

A explicação para a diversidade linguística dessa área é muitas vezes relacionada ao sistema cultural local, uma vez que os grupos étnicos são identificados pela língua que falam e o modo de subsistência; enquanto os povos da floresta (naduhup e kakua-nikak) providenciam caça e produtos extrativistas da floresta, os povos do rio (tukano orientais e aruak) retribuem com produtos agrícolas e outros itens de troca. Há ainda os padrões de casamento como um fator importante, já que muitos dos grupos étnicos praticam a exogamia linguística, que impede que pessoas falantes da mesma língua se casem. No caso das mulheres, por exemplo, quando se casam, se mudam para a aldeia da etnia de seu esposo. Lá, além de conviver com a língua do esposo, encontram outras mulheres que também se mudaram quando se casaram, que podem ser de etnias diferentes. Segundo Stenzel (2020), os filhos serão considerados da etnia do pai e vão se identificar com a língua paterna, mas isso não os impede de se tornarem políglotas, pois aprendem também a língua da mãe e das outras crianças, filhas das mães de outras etnias, com quem vão brincar.

É importante falar ainda da única língua tupi-guarani na região. O nheengatu, que significa língua boa, é uma das línguas gerais que surgiu do contato com o português no período colonial e que sobreviveu, especialmente nessa região do país. As línguas gerais, segundo Rodrigues (1986), foram usadas como línguas francas no Brasil nos séculos XVI e XVII em São Paulo (língua geral paulista) e, nos séculos XVII e XVIII, no Maranhão e no Pará (língua geral amazônica), tendo esta última se tornado língua franca na região do alto do Rio Negro no século XIX, quando passa a ser chamada de nheengatu. O surgimento das línguas gerais está relacionado à expansão territorial da colônia portuguesa e teve como base o tupi antigo, que, usado por portugueses e difundido entre os indígenas capturados do sertão, sofreu mudanças em sua gramática e passou a ser chamado de língua geral. A língua geral paulista foi difundida através das bandeiras, formadas por mestiços, indígenas e portugueses, que usavam um dialeto do tupi, o tupi austral, como língua comum. Processo semelhante ocorreu na região norte a partir da criação de um forte de madeira, chamado de Presépio, onde é hoje a cidade de Belém do Pará. Segundo Cruz (2020, p. 56), “foi a partir daí que indígenas falantes de tupinambá, provindos do Maranhão, colonizadores portugueses e caboclos nascidos das relações entre homens portugueses e mulheres tupinambá passaram a ocupar grandes porções da Amazônia”.

## O ESSENCIAL DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Nesta seção apresentamos as dez obras essenciais para quem deseja se iniciar no estudo das línguas indígenas, sugeridas principalmente pela linguagem mais acessível e caráter abrangente. Embora os trabalhos estejam enumerados, essa numeração não corresponde a uma hierarquia de importância entre as obras, as referências estão simplesmente elencadas em ordem alfabética.

**DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (ed.). *The Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.**

Apesar de este capítulo ter como objetivo apresentar trabalhos sobre línguas indígenas acessíveis ao maior público possível, optei por incluir apenas essa coleção em inglês, por se tratar de uma importante obra de referência das línguas amazônicas, compondo, dessa forma, um bom manual de consulta. Segundo os próprios autores, o trabalho tem por objetivo a elucidação das características estruturais das línguas amazônicas, sua genética e relacionamentos areais. O livro traz informações bastante detalhadas sobre uma grande variedade de línguas amazônicas e fornece ao seu leitor um entendimento amplo das línguas da região e traz dois textos de Aryon Rodrigues sobre as línguas tupi e macro-jê. É importante, no entanto, mencionar que alguns trabalhos posteriores mencionam algumas imprecisões.

**DRIETRICH, W.; NOLL, V. *O português e o tupi do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.**

Esse livro agrupa textos sobre o tronco tupi e suas famílias de línguas, as relações entre tupi, tupinambá, as línguas gerais e o português, com informações históricas. O livro contém ainda capítulos sobre o guarani e o português, além de vários trabalhos sobre o nheengatu na Amazônia brasileira.

**MAIA, M.; FRANCHETTO, B.; LEMLE, M.; VIEIRA, M. D. *Línguas Indígenas e Gramática Universal*. São Paulo: Contexto, 2019.**

Esse livro tem a interessante proposta de apresentar as características de algumas línguas indígenas brasileiras, demonstrando que essas línguas partilham,

mesmo que superficialmente diferentes, propriedades comuns a todas as línguas do mundo. A partir dos textos desse livro, seu leitor percebe que as línguas indígenas não são essencialmente diferentes de qualquer outra língua.

**FRANCHETTO, B.; BALKOVA, K. (org.). *Índio não fala só tupi: uma viagem pelas línguas dos povos originários no Brasil*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2020.**

Esse livro, conforme a própria introdução aponta, é voltado para um público bastante amplo, desde curiosos das línguas dos povos originários até pesquisadores versados no tema. Por apresentar uma linguagem bastante acessível, além de abordar aspectos culturais, históricos e linguísticos de, pelo menos, 17 povos, é com certeza uma obra essencial para aqueles que desejam se iniciar no estudo das línguas dos povos originários.

**MAIA, M. A. R. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2006.**

Esse livro foi feito para a formação de professores indígenas em linguística e, como é um manual, a linguagem é bastante acessível, tem um capítulo só sobre tipologia linguística, além de capítulos específicos de conteúdos gramaticais que podem ajudar o leitor a entender melhor os conceitos gramaticais mais complexos.

**RODRIGUES, A. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.**

Embora seja um texto um pouco mais antigo se comparado aos demais desta lista e algumas informações tenham sido atualizadas depois, esse livro de Aryon Rodrigues, além de ser um clássico nos estudos das línguas indígenas brasileiras, é um dos trabalhos mais completos com informações sobre as línguas e dialetos falados no Brasil, sua classificação e localização, além de apresentar um pouco da história de cada grande família linguística. Trata-se, portanto, de uma obra que não pode ser deixada de fora de qualquer lista de trabalhos sobre as línguas indígenas brasileiras. Recomendo, no entanto, que o leitor complemente a

leitura com o texto “Línguas indígenas: situação atual, levantamento e registro” de Denny Moore (2011)<sup>3</sup> para informações mais atuais.

**RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.**

Já esse artigo faz parte de um conjunto de trabalhos produzidos como marco dos 500 anos do “descobrimento” e, justamente por esse motivo, não deve deixar de ser lido. Traz várias informações sobre o processo de perda das línguas autóctones, além de fazer uma espécie de balanço das línguas indígenas atualmente.

**SEKY, L. A linguística indígena no Brasil. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, n. especial, p. 257-290, 1999.**

Esse artigo apresenta um panorama da área da linguística que se dedicou ao estudo das línguas indígenas no Brasil, traçando seu percurso histórico. O texto, que se inicia apresentando a situação atual das línguas indígenas brasileiras sem deixar de trazer um resumo histórico sobre o estudo dessas línguas, é uma importante leitura, principalmente porque nos ajuda a entender os percalços históricos e problemas que a área enfrentou e ainda enfrenta.

**STORTO, L. *Línguas Indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.**

De todos os trabalhos citados nesta lista, esse é, talvez, o mais completo, pois além de trazer informações sobre a diversidade linguística brasileira, com listas exaustivas das línguas e etnias de cada família linguística, apresenta as principais características estruturais das línguas indígenas brasileiras, através de um texto claro e com exemplos.

---

3 Ver em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=213>.

STORTO, L.; FRANCHETTO, B.; LIMA, L. *Sintaxe e semântica do verbo em línguas indígenas no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

Esse livro está mais voltado para as características sintáticas e semânticas das línguas indígenas brasileiras e essa é sua principal contribuição, já que grande parte dos estudos das línguas indígenas estão focados na fonética e fonologia dessas línguas. O fato de haver um livro dedicado aos níveis sintático e semântico traz ao seu leitor uma compreensão mais ampla das características estruturais das línguas indígenas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIRA, M. A. B. *Ergatividade em Kaingang: um estudo descritivo funcional*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CAMPOS, C. S. de O. *Morfofonêmica e morfossintaxe do Maxakalí*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CAMARGOS, Q. F. *Estruturas causativas em Tenetehára: uma análise minimalista*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia, 1925.
- CASTRO, R. C. *Interface morfologia e sintaxe em Tenetehára*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CRUZ, A. da. Uma língua para muitos povos: o caso da língua geral. In: FRANCHETTO, B.; BALLYKOVA, K. (org.). *Índio não fala só tupi: uma viagem pelas línguas dos povos originários no Brasil*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2020. p. 53-65.
- D'ANGELIS, W. da R. Línguas Indígenas no Brasil: quantas eram, quantas são, quantas serão. In: D'ANGELIS, W. da R. (org.). *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019. p. 13-27.
- DRIETRICH, W. O tronco tupi e as suas famílias de línguas. In: DRIETRICH, W.; NOLL, V. *O português e o tupi do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DUARTE, F. B. Diversidade Linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. *Caletrosópio*, Mariana, v. 4, n. especial, p. 27-62, 2016.
- FAUSTO, C. *Os Índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- HANSEN, J. A. A escrita da conversão. In: COSTIGAN, L. H. (org.). *Diálogos da Conversão: missionários, índios, negros e judeus no contexto ibero-americano do período barroco*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 15-43.

- JENSEN, C. Tupí-Guaraní. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (ed.). *The Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 125-163.
- MELLO, A. A. S.; KNEIP, A. Babel indígena. *Revista de História*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 21-23, 2013.
- MENÉNDEZ, M. A. Uma contribuição para a etno-história da área Tapajós-Madeira. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 28, p. 289-389, 1981.
- NAVARRO, E. de A. *Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos*. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.
- RODRIGUES, A. D. Macro-Jê. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (org.). *The amazonian languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 164-206.
- RODRIGUES, A. D. *A originalidade das línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19521>. Acesso em: 8 out. 2021.
- SOUZA, G. S. de. *Tratado descritivo do Brazil*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1587.
- STENZEL, K. A língua kotiria e a gramática do Curupira. In: FRANCHETTO, B.; BALKOVA, K. (org.). *Índio não fala só tupi: uma viagem pelas línguas dos povos originários no Brasil*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2020. p. 35-52.
- VON MARTIUS, K. F. P. *Beiträge zur Ethnographie und Sprachenkunde Amerika's zumal Brasiliens*. Leipzig: Friedrich Fleischer, 1867. 2 v.





## **DEZ OBRAS PARA CONHECER A REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS**

IVANA IVO

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil é um país multilíngue. Além da língua portuguesa, falada em diferentes variedades regionais, há no território nacional outras línguas europeias trazidas pelos imigrantes, línguas africanas e cerca de 160 línguas indígenas, faladas em diferentes regiões do país e com diferentes graus de vitalidade.

Segundo estimativas apresentadas por Rodrigues (1993) e D'Angelis (2019), no período colonial eram faladas em torno de 1.175 a 1.215 línguas indígenas. Diversas nações indígenas do Brasil foram extintas e, além disso, a ausência de um planejamento linguístico efetivo favoreceu, e ainda favorece, o predomínio da língua portuguesa como única língua de prestígio e funcionalidade, o que tem produzido, ao longo dos anos, um profundo silenciamento das línguas indígenas brasileiras.

Línguas indígenas deixam de ser faladas por fatores socioeconômicos, como a busca por oportunidades de trabalho, dispersão, migração e destruição do meio ambiente onde residem algumas comunidades. Línguas também deixam de ser faladas por questões políticas, por proibições diretas, como aconteceu no século XVIII no Brasil, a partir da publicação do Diretório dos Índios (ou Diretório Pombalino), que instruiu o uso absoluto da língua portuguesa, não consentindo

que meninos e meninas pertencentes às escolas, e indígenas capazes de instrução, utilizassem as línguas nativas ou a chamada língua geral.<sup>1</sup> Línguas também deixam de ser faladas por atitudes subjetivas, o que tem a ver com o simbolismo da língua dominante, compreendida como língua da civilização, do progresso e do futuro, em oposição ao *status* dado às línguas indígenas, comumente vistas como formas estruturais engessadas, línguas do passado e símbolos de atraso. Línguas deixam de ser faladas por falta de apoio institucional, o que inclui pouca representatividade na educação, no governo e nos meios de comunicação. São abandonadas, pois, também pela discriminação e pela falta efetiva de ações políticas voltadas ao seu fortalecimento e prestígio.

Para Pagotto (2019, p. 7), se consideramos a língua não apenas como sistema ordenado de formas e regras de construção de sentido, mas também como expressão de uma cosmogonia, do cotidiano de uma cultura, do modo de dizer, agir e ordenar o próprio mundo, compreendemos que “uma língua desaparece quando se lhe retiram as possibilidades de expressar toda a gama de sentidos, de ações, de crenças, de identidades, do modo particular e único que tem de fazê-lo”. Isso ocorre nos casos de substituição linguística, um dos desdobramentos do contato linguístico, ou em relações de diglossia, que é quando uma língua de prestígio ocupa os espaços de outra falada, com menor visibilidade e vitalidade, por uma população menor e com menor valorização social.

Os fatores que contribuem para o desaparecimento ou a manutenção das línguas nas situações de contato são, como a extensa literatura da área tem demonstrado, da mais diversa ordem. Envolvem questões econômicas, políticas, identitárias que operam no interior das comunidades, podendo ocasionar o recuo dos domínios de uso para espaços sociais cada vez menores ou a manutenção vitalizada de tais espaços; fazendo cessar a transmissão da língua de uma geração para a outra, ou, ao contrário, trazendo as novas gerações para a órbita dos séculos de cultura expressa e refeita em cada ato de fala. (PAGOTTO, 2019, p. 8)

---

1 Diretório elaborado em 1755 pelo Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal, D. José I, e estendido ao Estado do Brasil por meio do Alvará de Confirmação, em agosto de 1759. (ALMEIDA, 1997)

A extinção das línguas indígenas brasileiras não é um fato apenas do passado. É um fenômeno que acontece nos dias atuais com intensa velocidade. Segundo D'Angelis (2014, p. 94), 50% das línguas indígenas do país contam com menos de 500 falantes – mais de 40 línguas têm menos de 100 falantes e, destas, quase 30 contam com menos de 20 falantes cada uma. É a partir desse quadro de emergência que surgem as propostas de revitalização linguística no Brasil. Algumas propostas são elaboradas por iniciativa de pesquisadores de diferentes áreas, enquanto outras nascem a partir das demandas das próprias comunidades indígenas.

Na literatura que lida com a temática, são comuns termos como revitalização, valorização, fortalecimento, retomada, vitalização e outros, como ações direcionadas a línguas classificadas como ameaçadas, vulneráveis, moribundas e obsoletas, não ficando sempre claro o diagnóstico de cada situação e nem o tipo de metodologia proposta. Este texto, pois, tem como objetivo apresentar ao leitor interessado na temática leituras que propiciem o conhecimento do tema “revitalização de línguas indígenas”, passando por sua fundamentação teórica, em termos conceituais e metodológicos. Além disso, pretendeu-se apresentar ao leitor a correlação entre revitalização de línguas indígenas e educação escolar indígena, uma vez que a maior parte dos projetos de revitalização linguística, no Brasil, está vinculada às propostas de educação escolar indígena.

## O ESSENCIAL SOBRE REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

As indicações aqui apresentadas não esgotam o tema, naturalmente, mas, em conjunto, podem abrir caminhos para extensas e profícuas pesquisas na temática. A seguir, as leituras propostas:

**MOSELEY, C.** *Atlas of the World's languages in Danger*. 2. ed. Paris: Unesco, 2010.<sup>2</sup>

Durante a década de 1990, foi publicado, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o *The Red Book of Endangered*

---

2 O *Atlas das línguas do mundo em perigo de extinção* pode ser acessado gratuitamente em espanhol, francês e inglês em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>.

*Languages*, que propunha a coleta de informações sobre línguas ameaçadas de extinção, o fortalecimento de pesquisas e, também, a publicação de materiais resultantes de estudos sobre línguas em risco de extinção. Esse projeto foi, posteriormente, substituído pelo *Atlas of the World's languages in Danger* (*Atlas das línguas do mundo em perigo de extinção*). O texto apresenta uma seção com mapas de todas as línguas consideradas ameaçadas de extinção, em diferentes graus de vitalidade, o que dá ao leitor uma visão ampla sobre a condição das línguas do mundo.

No documento, Christopher Moseley, embora reconheça as particularidades do conceito, afirma que línguas em risco de extinção podem ser compreendidas, de modo sucinto, como línguas não mais transmitidas para as novas gerações. Segundo o autor, uma língua pode apresentar vitalidade no contexto familiar, mas não ser ensinada nas escolas ou não ser escrita, restringindo-se apenas à transmissão oral. Pode ser usada por uma subclasse econômica cujos líderes, se forçados a uma mudança em busca de trabalho, podem deixar o seu uso diário. Assim, segundo o autor, embora as circunstâncias variem, há alguns aspectos em comum: línguas em risco de extinção carecem de prestígio aos olhos de seus falantes; carecem de poder econômico e precisam ser independentes; carecem de uma infraestrutura estável; e, na maioria dos casos, de projetos de alfabetização.

No atlas, as línguas são classificadas em cinco categorias: vulneráveis, definitivamente em perigo, gravemente em perigo, criticamente em perigo e extintas. Segundo o documento, no Brasil, algumas línguas têm um número extremamente baixo de falantes, como as línguas tupi, apiaká, guarasú e xipaya; as do tronco arawak, kaixana e yawalapiti; e algumas isoladas, como o maku. Ainda segundo o atlas, a língua indígena brasileira com maior número de falantes é o tikuna, com mais de 30 mil na área de fronteira com a Colômbia e o Peru. Conforme o documento, das línguas indígenas do Brasil, 13% têm uma descrição documental razoavelmente completa; 38%, uma descrição avançada; 29%, alguma descrição científica; e 19%, uma descrição científica insignificante, daí a urgência de projetos para documentação linguística.

Segundo o atlas ainda, 45 das línguas indígenas brasileiras estão classificadas como em “situação crítica” e 19 como “severamente ameaçadas”. Assim, a tendência é que, conforme conclui Storto (2019, p. 8), por apresentarem um número baixo de falantes e pela interrupção da transmissão intergeracional, algumas

línguas indígenas brasileiras deixarão de ser faladas no território nacional nos próximos 50 ou 100 anos.

**UNESCO. *Language Vitality and Endangerment*. Paris: Unesco, 2003.<sup>3</sup>**

Em 2002 e 2003, a Unesco solicitou a um grupo internacional de especialistas *ad hoc* o desenvolvimento de uma proposta que avaliasse os níveis de vitalidade de uma língua, além da apresentação de estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas, o que resultou na publicação do documento *Language Vitality and Endangerment*. (UNESCO, 2003) Segundo o documento, as línguas podem ser consideradas em risco de extinção quando os falantes param de utilizá-la; quando a língua é utilizada em um número cada vez menor de domínios comunicativos; e quando deixa de ser passada de uma geração para a seguinte.

A leitura desse documento dará ao leitor um entendimento inicial sobre a análise dos graus de vitalidade de uma língua, considerando a análise conjunta de nove fatores: 1) transmissão linguística intergeracional, 2) número absoluto de falantes, 3) proporção de falantes na população total, 4) rumos dos domínios linguísticos existentes, 5) resposta aos novos domínios e mídias, 6) materiais para ensino da língua e alfabetização, 7) políticas linguísticas institucionais e governamentais, incluindo uso e *status* oficial, 8) atitudes dos membros da comunidade em relação à própria língua e 9) quantidade e qualidade de documentação linguística. (UNESCO, 2003, p. 7) Além desses aspectos, o leitor conhecerá, por meio dessa leitura, a análise dos níveis de uso de uma língua:

- **Uso Universal:** a língua usada pela comunidade é a língua da interação, da identidade, do pensamento, da criatividade e entretenimento. Nesses casos, ela é utilizada em todas as esferas discursivas para todos os fins;
- **Paridade Multilíngue:** a língua é usada em contextos de multilinguismo, com possíveis casos de diglossia, sendo a língua nativa usada em contextos informais e domésticos; e a língua dominante, em contextos oficiais e públicos. Nesses casos, comumente, a língua dominante é considerada a língua das oportunidades sociais e econômicas;

---

3 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000183699>. Disponível em espanhol em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000183699\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000183699_spa).

- **Uso Declinante:** a língua nativa perde espaço e, em casa, os pais começam a usar a língua de domínio em suas interações cotidianas. As crianças podem se tornar bilíngues receptivos; e os pais e membros mais velhos, produtivamente bilíngues;
- **Usos Formais e Limitados:** a língua nativa passa a ser usada apenas em domínios altamente formais, especialmente em rituais ou em situações administrativas. A língua também pode ser usada no centro comunitário, em festividades, em cerimônias que reúnam os mais idosos. O domínio limitado também pode incluir lares onde residem os avós e outros membros mais velhos da família estendida e outros locais tradicionais de reunião de idosos. Muitas pessoas podem entender a língua, embora não a falem;
- **Usos Altamente Limitados:** a língua indígena é usada apenas por poucos indivíduos, geralmente líderes, em domínios muito restritos e em ocasiões especiais, como rituais e outras ocasiões cerimoniais. Alguns outros indivíduos podem se lembrar de pelo menos partes da língua (os chamados lembrantes);
- **Usos Extintos:** a língua nativa não é mais falada.

O documento discute ainda as respostas às novas mídias e tecnologias, considerando que, embora algumas comunidades consigam expandir o uso de suas línguas para esse novo domínio, a maioria não o faz, e assim escolas e ambientes de trabalho podem servir, apenas, para expandir o escopo da língua dominante em detrimento das línguas em risco de extinção. Segundo o documento, o tipo e o uso de novos domínios midiáticos variam conforme o contexto local e devem ser considerados conjuntamente em uma análise. (UNESCO, 2003, p. 9-11)

A leitura desse texto trará ao leitor, também, uma compreensão inicial sobre o trabalho de documentação linguística, estratégia importante em projetos de revitalização linguística, e sobre a inserção da escrita em comunidades de tradição oral. Enquanto algumas comunidades linguísticas mantêm forte tradição oral, rejeitando formas escritas para suas línguas, outras desejam o desenvolvimento de ortografias para suas línguas. Naturalmente, todo e qualquer projeto ou ação necessita ser feito com o aval da comunidade envolvida. Os membros de uma comunidade não são neutros em relação à sua língua. Alguns podem vê-la como essencial à comunidade e à identidade do grupo e, portanto, promovê-la; enquanto outros podem usá-la, mas não a promover; ou podem

mesmo ter vergonha dela e, portanto, não a promover; ou vê-la como um incômodo, evitando o seu uso. As atitudes dos falantes em relação à própria língua, positivas ou negativas, interagem com a política governamental e, assim, as pressões sociais podem resultar em aumento ou diminuição do uso da língua em seus diferentes domínios possíveis. (UNESCO, 2003, p. 14, 16)

Sobre a educação escolar, particularmente, o documento discute quatro aspectos: 1) treinamentos linguístico e pedagógico básicos; 2) desenvolvimento sustentável em habilidades de alfabetização e documentação; 3) apoio e desenvolvimento de uma política linguística nacional; 4) apoio e desenvolvimento de uma política educacional Unesco (2003, p. 5), o que pode ser bastante útil àqueles que desejam se envolver com projetos de educação escolar indígena.

**CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.**

O *Language Death* (2000), de David Crystal, é também uma leitura recomendada para a compreensão do tema em termos teóricos e metodológicos. O livro é estruturado em cinco capítulos ou, melhor dizendo, a partir de cinco perguntas que procura responder: “O que é a morte de uma língua?”, “Por que devemos nos importar?”, “Por que línguas morrem?”, “Por onde começamos?”, “O que pode ser feito?”.

Para o autor, no processo de extinção de uma língua, além da perda da diversidade linguística e cultural, há uma significativa perda de conhecimento. As línguas humanas, também, expressam identidade e são repositórios de história. Assim, identidade e história se combinam para garantir que cada língua reflita um encapsulamento e interpretação únicos da existência humana.

Segundo Crystal (2000), o processo de extinção de uma língua pode ser interrompido, ou atenuado, por meio de algumas ações, dentre elas o aumento do prestígio da língua minoritária na comunidade dominante e o desenvolvimento de ações coordenadas através do sistema educacional, o que inclui a inserção e desenvolvimento da escrita. Nesse texto, o leitor encontrará, também, reflexões sobre ações voltadas à documentação linguística, importante estratégia nos projetos de revitalização linguística, bem como a ideia do trabalho colaborativo entre estudiosos e as comunidades envolvidas.

**HINTON, L.; HALE, K. (ed.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press, 2001.**

O livro *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, organizado por Hinton e Hale, é subdividido em nove partes: “Introdução”; “Política linguística”; “Planejamento Linguístico”; “Manutenção e revitalização de línguas indígenas nacionais”; “Imersão”; “Alfabetização”; “Mídia e tecnologia”; “Treinamento” e “Línguas adormecidas”, com um total de 33 capítulos, nos quais o leitor encontrará estudos de caso, com narrativas de experiências em revitalização linguística, além de reflexões teóricas e conceituais sobre o tema, o que contribuirá para um conhecimento mais amplo sobre o assunto.

A ideia de “prática”, presente no título, é verificada na obra, o que pode oferecer ao leitor sugestões para a aplicação de estratégias e metodologias adaptáveis em projetos de revitalização, embora as situações sejam particulares e específicas em cada caso. Ainda que de modo predominante sejam apresentadas narrativas de experiências vivenciadas em projetos de revitalização linguística em diferentes partes do mundo, o texto é rico em apresentar reflexões teóricas e conceituais sobre o tema.

Outra significativa contribuição do livro é a possibilidade de reflexão sobre métodos de ensino e formas de aprendizagem de línguas, com propostas de procedimentos e análise. Discute-se a imersão linguística como método frutífero a ser aplicado tanto nos anos iniciais do contexto escolar como nas interações entre os membros da comunidade. Discute-se o método mestre-aprendiz, pelo qual um mestre fluente trabalha conjuntamente com um jovem aprendiz, ampliando conhecimentos linguísticos e culturais, priorizando-se o uso de métodos comunicativos em lugar dos estudos puramente gramaticais. Outro aspecto importante discutido na obra é a formação de professores, refletindo-se sobre temas relacionados, como a inserção da escrita e a produção de materiais didáticos.

**GRENOBLE, L.; WHALEY, L. *Saving Languages: an introduction to Language Revitalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.**

O livro *Saving Languages: an introduction to Language Revitalization*,<sup>4</sup> escrito por linguistas, antropólogos, ativistas e membros comunitários, tem como

---

4 Disponível em: [https://www.academia.edu/974413/Saving\\_languages\\_An\\_introduction\\_to\\_language\\_revitalization](https://www.academia.edu/974413/Saving_languages_An_introduction_to_language_revitalization).



propósito de apontar, de modo prático, caminhos e estratégias aplicáveis em programas de revitalização linguística. Embora reconheçam a similaridade entre os programas de revitalização e manutenção linguística, Grenoble e Wharley (2006, p. 13) propõem uma distinção entre os dois termos, considerando que enquanto a revitalização visa o aumento do número relativo de falantes de uma dada língua e a ampliação dos domínios do seu uso, a manutenção serve para proteger os atuais níveis e domínios do uso linguístico. É desse modo que a revitalização, segundo elas, demanda mudanças na atitude dos falantes, enquanto os projetos de manutenção objetivam protegê-las contra a imposição de atitudes externas. Essa distinção é, de fato, importante, uma vez que esses e outros termos, como valorização, fortalecimento e retomada, são utilizados como sinônimos em alguns contextos, o que traz como consequência direta questões relacionadas às propostas metodológicas que precisam ser específicas e diferenciadas para cada situação.

Existe uma tentação compreensível, quando confrontada com a tarefa monumental da revitalização, em procurar aquele único programa que detém a chave do sucesso para diferentes grupos de línguas em todo o mundo, uma estrutura testada que pode ser replicada para cada situação. Isso simplesmente não existe, nem pode existir, porque para cada comunidade individual uma combinação específica de questões entra em cena. Cada situação é única, embora exista uma semelhança de fatores compartilhados pela maioria das comunidades. Um aspecto importante da revitalização linguística, portanto, é identificar essas questões, reconhecer como elas se inter-relacionam e avaliar como elas afetarão e serão afetadas por uma tentativa de alterar os padrões de uso da língua.<sup>5</sup> (GRENOBLE; WHARLEY, 2006, p. 21, tradução nossa)

---

5 Do original: "There is an understandable temptation when confronted with the monumental task of revitalization to look for that one single program which holds the key to success for different language groups around the globe, a tested framework that can be replicated for each situation. This simply does not exist, nor can it exist, because for every individual community a specific combination of issues enters into the picture. Each situation is unique, although there is a commonality of factors

Em Grenoble e Wharley (2006), ainda, o leitor encontrará reflexões sobre política linguística e política educacional, apresentados em diferentes estudos de caso.

Duas publicações podem dar ao leitor conhecimento e aprofundamento na temática:

- AUSTIN, P.; SALLABANK, J. (ed.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.
- REHG, K. L.; CAMPBELL, L. (ed.). *The Oxford Handbook of Endangered Languages*. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

O livro *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, organizado por Peter Austin e Julia Sallabank, é estruturado em quatro partes: “Línguas em risco de extinção”, “Documentação linguística”, “Respostas” e “Desafios”, com um total de 23 textos escritos por especialistas. Nessa obra, além de profundas análises sobre aspectos conceituais, como perda, mudança e atrito linguístico, o leitor encontrará reflexões sobre ecologia linguística, contato linguístico, políticas linguísticas, desenvolvimento de escrita, lexicografia e o uso de tecnologias em projetos de revitalização linguística.

A obra *The Oxford Handbook of Endangered Language*, organizada por Kenneth Rehg e Lyle Campbel, é composta por 39 capítulos, distribuídos em cinco partes: “Línguas ameaçadas de extinção”, “Documentação linguística”, “Revitalização linguística”, “Línguas ameaçadas e diversidade biocultural” e “Olhando para o futuro”, com uma variedade de tópicos voltados a esforços futuros em documentação e revitalização de línguas ameaçadas de extinção. Nessa obra, o leitor encontrará informações sobre a condição sociolinguística das línguas ameaçadas de extinção, além de propostas em como avaliar os diferentes graus de risco das línguas. Nela, o leitor também lerá sobre contato linguístico, documentação de línguas em risco de extinção, modelos de projetos de documentação linguística colaborativa, além de serem apresentadas reflexões sobre ferramentas e tecnologias utilizáveis na documentação e revitalização linguística. Além disso, o leitor encontrará textos sobre compilação de *corpus* em projetos de documentação

---

shared by most communities. An important aspect of language revitalization, therefore, is identifying these issues, recognizing how they interrelate, and assessing how they will affect and be affected by an attempt to alter patterns of language use”.

linguística, elaboração e escrita de gramáticas, desenvolvimento de ortografias, experiências específicas de trabalhos em revitalização linguística e, também, ponderações sobre aspectos éticos em trabalhos dessa natureza.

A leitura dessas obras pode dar ao estudante de Letras, conjuntamente, um conhecimento introdutório sobre diferentes áreas da Linguística, como contato linguístico, lexicografia, desenvolvimento de ortografias e outras, aplicadas às pesquisas em línguas indígenas, pois, embora algumas dessas áreas sejam estudadas no Brasil, há uma demanda específica desses estudos linguísticos em uma relação mais direta com as línguas indígenas do Brasil.

**HINTON, L. Como manter sua língua viva: uma abordagem da aprendizagem baseada no bom senso. Tradução de Beatriz Carreta Corrêa da Silva. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, DF, v. especial, jul. 2020.**

O livro *Como manter sua língua viva: uma abordagem da aprendizagem individualizada baseada no bom senso* (2020), publicado em edição especial pela *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*,<sup>6</sup> é a tradução do livro *How to keep your language alive: A Commonsense Approach to One-on-One Language Learning*, de Leanne Hinton, com Matt Vera, indígena yolumne yokuts, e Nancy Steele, indígena karuk, publicado originalmente em 2002. Trata-se de um manual prático direcionado aos próprios povos indígenas, organizado em 12 capítulos. Nesse manual, é apresentado ao leitor o programa Mestre e Aprendiz de Aprendizagem de Língua, um método de ensino de língua monitorado, criado para pessoas que não têm acesso a cursos de língua, mas têm acesso a um falante nativo. Originalmente desenvolvido na Califórnia para línguas indígenas ameaçadas de extinção, esse programa foi desenvolvido para comunidades que tenham idosos que ainda sabem suas línguas maternas, mas que raramente têm a oportunidade de usá-las. Foi projetado, portanto, para comunidades que querem preservar suas línguas nativas, trazendo-as de volta ao uso, em suas casas, na escola ou nas interações na vida comunitária. O modelo proposto, no manual, combina abordagens de diferentes teorias, com ênfase no uso linguístico.

---

6 Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/issue/download/2236/569>.

O Programa Mestre e Aprendiz de Aprendizagem de Línguas baseia-se na teoria de que adultos podem aprender línguas informalmente, ouvindo, falando e elicitando frases de um falante nativo e, principalmente, desenvolvendo atividades conjuntas em que a língua seja utilizada. Esse processo é chamado de imersão linguística. (HINTON, 2000, p. 31)

O livro também apresenta sugestões práticas em como organizar aulas e em como preparar materiais para o ensino e aprendizagem de uma língua indígena, passando por questões mais práticas como o ensino de vocabulário e de estruturas gramaticais. Embora tenha sido pensado para outra realidade socio-linguística, e sob a ótica de uma seleção teórica particular, no que diz respeito ao ensino de línguas, a leitura é recomendada, uma vez que pode oferecer reflexões teóricas sobre métodos de ensino e de aprendizagem, com possibilidades de adaptação ou simplesmente inspiração às propostas voltadas à realidade das línguas indígenas brasileiras.

**D'ANGELIS, W. da R. (org.). *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.**

O livro *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos*, organizado por D'Angelis (2019), é uma leitura recomendada por apresentar projetos desenvolvidos especificamente no Brasil. A obra é estruturada em 11 capítulos, por meio dos quais são apresentados resultados práticos de projetos de revitalização linguística desenvolvidos com comunidades indígenas do estado de São Paulo, especificamente com as etnias kaingang,<sup>7</sup> nhandewa/tupi-guarani, krenak e terena. Na obra, o leitor lerá sobre a elaboração de uma gramática pedagógica bilíngue nhandewa/tupi-guarani; sobre a atualização ortográfica de uma narrativa mítica da criação, também nhandewa/tupi-guarani, como proposta de material de leitura para a comunidade, o que se caracterizou, igualmente, como revitalização de aspectos culturais e religiosos; sobre a elaboração do *Dicionário Kaingâk Paulista*, uma recolha de um dialeto obsolecente; e também sobre o

---

7 Nesse texto, são adotadas as normas da Associação Brasileira de Antropologia, que dispensam a flexão de gênero e número nos etnônimos.

desenvolvimento do Projeto Web Indígena, além da experiência de construção do *Vocabulário Unificado Português-Krenak (Botocudo)*, *Krenak-Português do século XIX*, elaborado por meio de fontes documentais.

Uma marca relevante nos projetos apresentados no livro é a proposta de participação efetiva das comunidades envolvidas, tendo os falantes um verdadeiro protagonismo no desenvolvimento dos programas. As ideias apresentadas no livro podem ser replicadas em diferentes comunidades indígenas do país, com as devidas adequações locais.

**D'ANGELIS, W. da R.; NOBRE, D. B. (org.). *Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2020.**

O livro *Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas* (2020) contou com a participação de linguistas, educadores, antropólogos e indigenistas para apresentar experiências com projetos de revitalização de línguas indígenas no Brasil. A obra é dividida em três partes. A primeira delas, “Fundamentos e experiências”, é composta por cinco capítulos. Nessa seção, o leitor terá a oportunidade de refletir sobre situações particulares das línguas indígenas brasileiras, como formas de preconceito e discriminação sofridas por elas, além dos aspectos relacionados à tradução e documentação linguística.

A segunda parte, “Formação e ensino”, composta por três capítulos, apresenta reflexões sobre o fortalecimento das línguas indígenas nos cursos de mestrado indígena, nas licenciaturas interculturais e no ensino bilíngue, e a terceira e última parte, “Responsabilidade e atores”, estruturada em quatro capítulos, discute a contribuição das Organizações Não Governamentais (ONGs), o papel das universidades públicas, os deveres do Estado e a responsabilidade do movimento e das organizações indígenas nos programas de revitalização linguística.

**BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (org.). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. Salvador: EGBA, 2014.**

O livro *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva* (2014) é organizado por Anari Braz Bomfim e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, contando com 13 autores de diferentes áreas de conhecimento. A obra apresenta, além dos projetos de revitalização entre os pataxó hãhãhãe e os tupinambá e também entre os ofayé, uma reflexão sobre o ensino da língua yaaathe, falada

pelo povo fulni-ô. Além disso, nesse livro, o leitor encontrará reflexões sobre literaturas indígenas, elaboração de materiais didático-pedagógicos para escolas indígenas, construção de portfólios em projetos de revitalização linguística e reflexões sobre políticas de pesquisa e ensino de línguas entre povos indígenas, além de propostas práticas de ações para a sobrevivência das línguas indígenas.

## NOTAS FINAIS

Neste capítulo, procurou-se apresentar textos que introduzissem o tema “revitalização de línguas indígenas”, considerando-se alguns aspectos particularmente relevantes: 1) visão geral sobre as línguas em risco de extinção; 2) como avaliar grau de vitalidade de uma língua e os seus níveis de uso; 3) definições conceituais e propostas metodológicas em projetos de revitalização linguística; 4) a relação entre revitalização linguística e educação escolar indígena; 5) políticas linguísticas; 6) documentação linguística; 7) produção de matérias de apoio ao ensino das línguas indígenas, área essencial em projetos voltados ao fortalecimento e à valorização das línguas indígenas. Procurou-se elucidar, igualmente, por meio das leituras propostas, que o tema “revitalização de línguas indígenas” é abrangente, o que faz com que diferentes terminologias (revitalização, manutenção, fortalecimento, valorização, retomada e outros) devam ser consideradas de modo particular, a fim de que sejam elaboradas metodologias específicas, adequadas a cada situação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. H. *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília, DF: Editora UNB, 1997.
- AUSTIN, P.; SALLABANK, J. (ed.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.
- CAMPBELL, L.; ROGERS, C. Endangered Languages. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, [Oxford, UK], 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/10169954/Endangered\\_Languages\\_in\\_press](https://www.academia.edu/10169954/Endangered_Languages_in_press). Acesso em: 3 fev. 2021.
- CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
- D'ANGELIS, W. da R. Línguas Indígenas no Brasil: quantas eram, quantas são, quantas serão? In: D'ANGELIS, W. da R. (org.). *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019. p. 13-24.

GRENOBLE, L.; WHALEY, L. *Saving Languages: an introduction to Language Revitalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

HINTON, L.; HALE, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press, 2001.

HINTON, L.; VERA, M.; STEELE, N. *How to Keep your Language Alive: A Commonsense Approach to One-on-one Language Learning*. Berkley: Heyday, 2002.

HINTON, L. Como manter sua língua viva: uma abordagem da aprendizagem baseada no bom senso. Tradução de Beatriz Carreta Corrêa da Silva. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, DF, v. especial, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/issue/view/2061/455>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MOSELEY, C. (ed.). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. 2. ed. Paris: Ediciones Unesco, 2010.

PAGOTTO, E. G. Política e planejamento linguístico: saber e poder. In: D'ANGELIS, W. da R. (org.). *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019. p. 7-10.

REHG, K. L.; CAMPBELL, L. (ed.). *The Oxford Handbook of Endangered Languages*. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

STORTO, L. *Línguas Indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

UNESCO. *Language Vitality and Endangerment*. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699>. Acesso em: 3 fev. 2021.





## **DEZ OBRAS PARA CONHECER O PORTUGUÊS BRASILEIRO: ESTUDOS EM GRAMÁTICA GERATIVA**

SONIA CYRINO

### **INTRODUÇÃO**

A Sintaxe do português brasileiro tem recebido, há alguns anos, a atenção de vários estudos conduzidos sob o enfoque gerativista. Esses estudos têm abordado a sincronia e a diacronia, especialmente a partir dos anos 1980, isto é, dentro da perspectiva gerativa da Teoria dos Princípios e Parâmetros, proposta inicialmente em Chomsky (1981) e posteriormente repensada sob os refinamentos decorrentes da visão minimalista, veiculada no Programa Minimalista. (CHOMSKY, 1995, 2000, 2001) Estudos sobre a sincronia do português brasileiro ganham expressão através de teses e dissertações, trabalhos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros, nacionais e internacionais. Em relação a estudos diacrônicos, a consolidação desse paradigma de pesquisa sobre a Sintaxe do português brasileiro teve a sua origem nos cursos de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na década de 1990, ministrados por Fernando Tarallo, Mary Kato e Ian Roberts. Os resultados desses estudos foram primeiramente publicados em Kato & Roberts (1993) e, em seguida, na longa série do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), dirigido pelo prof. Ataliba de Castilho. É bem verdade que nem todos os estudos publicados

na coleção PHPB são de cunho formalista, mas a grande parte dos estudos de Sintaxe trazem como enfoque a Teoria Gerativa de mudança sintática.

Nesta introdução, apresento brevemente os principais temas de pesquisa sobre a Sintaxe do português brasileiro e sua importância para o desenvolvimento da Teoria Linguística. O objetivo é preparar o leitor para a lista de trabalhos significativos nessa área produzidos ao longo dos anos. Assim, não é objetivo deste texto apresentar os pressupostos da Teoria Gerativa em si, uma vez que o tema já é abordado em outro texto do *GuiaLET*.

## **O QUE É O PORTUGUÊS BRASILEIRO?**

Tarallo (1993) indica que mudanças dramáticas ocorreram no português que chegou ao Brasil, e essas mudanças aconteceram na passagem do século XIX para o século XX. Não é possível indicar com precisão quando tais mudanças foram iniciadas. O autor afirma: “[...] circunstâncias sociais antes da virada do século podem não ter sido suficientemente satisfatórias para que a pena brasileira começasse a escorrer a sua própria tinta”. (TARALLO, 1993, p. 99) Isso indica que, embora os dados diacrônicos, isto é, a língua escrita, só implementem gradualmente as mudanças na gramática internalizada do falante, estas já podem estar em curso e serão manifestadas paulatinamente, especialmente na língua oral, em nível informal. Assim, os acervos documentais construídos nos anos 1970 dentro do Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (Nurc), ao lado daqueles que registram os usos linguísticos de falantes menos escolarizados, trouxeram dados de língua falada, culta e popular, que caracterizam o português brasileiro. Nesse material é, por exemplo, possível constatar que a língua possui traços sintáticos definidores que a distinguem, por exemplo, do português europeu e também do português anterior ao século XIX.

## **POR QUE O PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA GERATIVA?**

O português brasileiro tem propriedades sintáticas que o diferem de outras línguas românicas, grupo linguístico ao qual pertence. A seguir, descrevo as principais características já estudadas amplamente dentro do enfoque gerativista,

que colocam nossa língua no cenário da pesquisa sincrônica e diacrônica atual. Os resultados de tais estudos contribuem para o desenvolvimento da Teoria Gerativa no âmbito da Sintaxe Comparativa em especial, na medida em que apresentam a diversidade e a semelhança entre as línguas em relação a propriedades gramaticais.

## Sujeito nulo

Um dos primeiros parâmetros a serem propostos e investigados dentro do modelo de Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1981) foi o chamado Parâmetro do Sujeito Nulo. De acordo com essa proposta, as línguas de sujeito nulo, como o italiano, espanhol, entre outras, teriam o parâmetro marcado positivamente, ao contrário das línguas de não sujeito nulo, como o inglês, o francês, entre outras.

O português brasileiro logo passou a ser investigado em seus aspectos sincrônicos e diacrônicos em relação a esse parâmetro, e os primeiros trabalhos – ver na sugestão de livros a seguir – mostraram que a língua não se encaixa na classificação de línguas de sujeito nulo, ao contrário do que ocorre nas outras línguas românicas (com exceção do francês). Sentenças como (1a), em que o sujeito nulo está representado por  $\emptyset$ , não ocorrem frequentemente em português brasileiro, sendo substituídas por sentenças como (1b), que soa bem mais natural:

- (1) a.  $\emptyset$  Gosta de carne?
- b. Você gosta de carne?

Por outro lado, também se descobriu que o parâmetro parece estar marcado positivamente no português brasileiro para algumas pessoas gramaticais, e em certos contextos sintáticos. Assim, sentenças como (2), com sujeito nulo, são possíveis:

- (2) a.  $\emptyset$  choveu ontem.
- b. O Pedro disse que  $\emptyset$  vai chegar tarde.

A perda da propriedade do sujeito nulo no português brasileiro vem sendo investigada por diversos pesquisadores, e a conclusão parece ser que a língua

se caracteriza como uma língua de sujeito nulo parcial. O assunto está tratado em várias das sugestões bibliográficas indicadas neste guia.

Além disso, tem sido proposto que a perda da propriedade do sujeito nulo no português está relacionada ao enfraquecimento da concordância verbal, tópico abordado a seguir.

## Concordância verbal e nominal

Muitos estudos sobre o português brasileiro apresentados nas sugestões abaixo observam uma perda da concordância verbal, isto é, da concordância entre o sujeito e o predicado. Duarte (1995) aponta ser esse um dos fatores que levaram o português brasileiro a deixar de ser uma língua de sujeito nulo total.

O quadro abaixo, adaptado de Duarte (2000, p. 18), indica essa mudança ao identificar cada paradigma com um estágio na história do português brasileiro:

Quadro 1 – Paradigma da flexão e dos pronomes em português brasileiro

Pessoa/Número	Pronomes	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1st. sing.	<b>Eu</b>	am <b>o</b>	am <b>o</b>	am <b>o</b>
2nd. sing.	<b>Tu</b>	am a <b>s</b>	-	-
	<b>Você</b>	am a	am a	am a
3rd. sing.	<b>Ele/Ela</b>	am a	am a	am a
1st. plur.	<b>Nós</b>	am a <b>mos</b>	am a <b>mos</b>	-
	<b>A gente</b>	-	am a	am a
2nd. plur.	<b>Vós</b>	am a <b>is</b>	-	-
	<b>Vocês</b>	am a <b>m</b>	am a <b>m</b>	am a <b>m</b>
3rd. plur.	<b>Eles/Elas</b>	am a <b>m</b>	am a <b>m</b>	am a <b>m</b>

Fonte: adaptado de Duarte (2000, p. 18).

Podemos ver no Quadro 1 que um paradigma, que anteriormente exibia seis diferentes sufixos, foi reduzido a quatro e, na fala da geração mais jovem, a três. Segundo a autora, a redução começou com a substituição da forma de segunda pessoa, seja singular *tu* ou plural *vós*, que tinham sufixos específicos, pela forma de tratamento *você(s)* que utiliza as formas verbais de terceira pessoa.

Na mesma linha, mais recentemente, a primeira pessoa do plural *nós* tem sido substituída pela expressão *a gente*, que também requer a forma de terceira pessoa do singular.

Outros estudos também indicam a perda da concordância nominal em número – ver, por exemplo, Naro & Scherre (2013), entre outros. Assim, é comum se ouvir, paralelamente a (3a), sentenças como em (3b):

- (3) a. As meninas chegaram cedo.
- b. As menina chegou cedo.

Nesse sentido, o português brasileiro se difere de línguas românicas como o italiano e espanhol, mas se aproxima do francês, uma vez que a concordância verbal e nominal também é “fraca” na língua oral, permanecendo somente na escrita, fato observado em diversos estudos.<sup>1</sup>

## Pronomes (incluindo *se*)

Como já mencionado na seção acima, o português brasileiro passou por várias mudanças em seu paradigma pronominal. Abaixo, enumero as principais, alvo de vários estudos, como pode ser verificado na lista de obras sugeridas ao final deste texto:

1. Em muitas regiões houve a perda do pronome pessoal de segunda pessoa do singular *tu*, como em (4a), que foi substituído por *você* (4b):

- (4) a. *Tu* vais ao cinema?
- b. *Você* vai ao cinema?

2. Observamos também a substituição do pronome pessoal de primeira pessoa do plural *nós*, como em (5a), pela expressão nominal *a gente* (5b):

- (5) a. *Nós* vamos ao cinema hoje.
- b. *A gente* vai ao cinema hoje.

---

<sup>1</sup> Por exemplo, Roberts (1993, 2019), entre outros.

3. Constatamos a perda do pronome pessoal de segunda pessoa do plural *vós*, como em (6a), e substituição por *vocês* (6b):

- (6) a. *Vós* comeis camarão?
- b. *Vocês* come(m) camarão?

Além dessas mudanças, podemos enumerar outras, também já extensivamente investigadas na literatura, conforme a bibliografia sugerida a seguir. Elas são:

4. Perda do pronome átono de 3ª pessoa *o*, *os*, *a*, *as*, como em (7a), e substituição pelo objeto nulo, representado por  $\emptyset$  em (7b) – ver também seção seguinte –, ou pronome pleno (7c):

- (7) a. Eu ainda não *o* vi.
- b. Eu ainda não vi  $\emptyset$ .
- c. Eu ainda não vi *ele*.

5. Extensão do uso da próclise ao verbo principal em todos os contextos, como afirmativas simples (8a) e em perífrases verbais (8b):

- (8) a. Ela *me* disse que não ia vir.
- b. Ela tinha *me* chamado ontem.

6. Uso extensivo do pronome *se* em substituição a formas reflexivas correspondentes a outras pessoas gramaticais:

- (9) Eu *se* vesti de novo.

7. Duplicação de pronomes átonos; no exemplo seguinte temos o pronome átono de segunda pessoa *tu* sendo usado com uma forma de terceira pessoa, *você*:

- (10) Eu *te* pego *você* às 10 horas.

## 8. Perda do *se* apassivador:

(11) Vende-se casas.

Esses usos inovadores estão descritos e analisados em muitas das obras selecionadas e listadas a seguir.

### Objeto nulo

Uma outra característica do português é a possibilidade da ausência de pronomes átonos (clíticos) de terceira pessoa em posição de objeto direto: esse é o chamado objeto nulo. O português brasileiro permite objetos nulos em certos contextos, estudados já desde o final dos anos 1970. Duarte (1986), por exemplo, mostra que o objeto nulo pode ocorrer quando o seu antecedente se refere a um nome que tem o traço [-animado]:

(12) A Maria comprou o vestido sem experimentar  $\emptyset$ .

Cyrino (1997) corrobora essa constatação e relaciona essa propriedade com a perda do clítico de terceira pessoa em dados diacrônicos do português brasileiro. A autora ainda observa a perda do clítico neutro *o*, cujo antecedente é uma proposição, como no exemplo em (13), e que ocorria até o século XIX nos dados.

- (13) a. O Pedro disse que a Maria vai se casar, mas o João não o acredita.  
(*o* = que a Maria vai se casar)  
b. Este vestido é muito bonito, mas aquele não o é.  
(*o* = muito bonito)

Esse clítico não era obrigatório: poderia ser substituído por uma elipse proposicional, como no exemplo em (14):

- (14) a. O Pedro disse que a Maria vai se casar, mas o João não acredita  $\emptyset$ .  
( $\emptyset$  = que a Maria vai se casar)  
b. Este vestido é muito bonito, mas aquele não é  $\emptyset$ .  
( $\emptyset$  = muito bonito)

Cyrino (1997) mostra um aumento no uso das elipses proposicionais ao longo do tempo. Uma vez que essas elipses também têm antecedente [-animado], esse aumento facilitou a perda dos clíticos de terceira pessoa não neutros, mas que trazem o mesmo traço. Assim, esses clíticos foram paulatinamente sendo substituídos pelo objeto nulo.

A perda de clíticos de terceira pessoa levou também ao uso do pronome pessoal *ele* em posição de objeto direto, como em (15), fato observado nos dados diacrônicos a partir do século XIX. (CYRINO, 1997) Note, entretanto, que (15b) poderia também ter um objeto nulo, ao contrário de (15a).

- (15) a. O Pedro não encontrou o João, mas a Maria viu *ele* na praça.  
(*ele* = o João)
- b. Eu gostei muito deste livro, por isso comprei *ele/∅* para minha mãe.  
(*ele* = este livro)

Segundo vários estudos, a possibilidade de objetos nulos com antecedentes [+animado] são muito restritas no português brasileiro. Esses fatos estão descritos e analisados em vários textos apresentados a seguir como sugestão de leitura sobre o português brasileiro.

## Construções dativas

No português brasileiro a expressão do complemento objeto indireto (também chamado complemento dativo) ocorre por meio de um sintagma preposicionado, composto das preposições *a* ou *para* – e em alguns poucos casos *em* ou *de* –, seguido de um sintagma nominal (isto é, um nome ou pronome tônico), como exemplificado em (16):

- (16) a. A Maria deu os livros para/a o Pedro/ele.  
b. A saia fica bem na moça/nela.  
c. O Pedro aproximou o seu copo de Lia/dela.

Os estudos sobre a expressão do dativo no português brasileiro mostram que o pronome clítico *lhe*, que substituiria o objeto indireto, é raramente usado



nessa função. Além disso, os estudos também mostram que há uma queda da preposição *a*, sendo esta substituída pela preposição *para*.

É também interessante apontar que estudos diacrônicos mostram que possibilidades de expressão do dativo com a preposição *a*, como em (17a) e (18a), antes possíveis (e vigentes em português europeu atual), desapareceram completamente do português brasileiro e foram substituídas por *de*, como em (17b) e (18b):

(17) a. O Pedro roubou o relógio ao João.

b. O Pedro roubou o relógio do João.

(18) a. A professora lavou as mãos aos alunos.

b. A professora lavou as mãos dos alunos.

Diversos estudos (ver bibliografia a seguir) trazem evidências empíricas, com base em dados diacrônicos e também sincrônicos do português brasileiro falado e escrito, e essas pesquisas revelam a gradativa perda dos clíticos dativos de 3ª pessoa, o aumento de frequência no uso da preposição *para*, em detrimento da preposição *a*, em um conjunto de verbos bitransitivos em que o objeto indireto é interpretado como recipiente/fonte/beneficiário.

## Estrutura da sentença

Outra característica do português brasileiro é como a sentença está estruturada. Um exemplo é o uso de duplos sujeitos, como mostrado em (19):

(19) A Maria ela está dando aula na faculdade.

Esse tipo de sentença tão comum na língua oral, em que não se nota uma pausa entre o sujeito e o pronome que o retoma, tem sido investigada em vários trabalhos sobre a perda do sujeito nulo no português brasileiro – ver especialmente Duarte (1995) e bibliografia a seguir.

Outras investigações sobre a estrutura da sentença no português brasileiro se concentram em casos de sentenças como as mostradas em (20), observados desde o trabalho pioneiro de Eunice Pontes (1987):

- (20) a. O carro furou o pneu.  
b. A Belina cabe muita gente.  
c. Essas casas batem sol.  
d. O relógio quebrou o ponteiro.

Além dessas possibilidades em relação à estrutura da sentença, Tarallo (1983) observou e investigou as orações relativas. O autor identificou no português brasileiro o uso das estruturas que ele chamou de “relativas cortadoras”, como em (21), em que a preposição desaparece na sentença adjetiva. Esse tipo de oração relativa ocorre no português brasileiro ao lado das orações relativas “canônicas” (22):

- (21) a. Esse é o filme  $\emptyset$  *que* eu gostei muito. ( $\emptyset$  = de)  
b. A moça  $\emptyset$  *que* eu conversei ontem não está aqui hoje. ( $\emptyset$  = com (quem))
- (22) a. Ela encontrou o menino *que* roubou as maçãs.  
b. Ontem eu conheci o professor *que* você adora.

O autor também observa que no português brasileiro, especialmente na língua oral, encontramos orações relativas que apresentam a preposição e um pronome lembrete (23):

- (23) a. A gente tinha um professor *que* a gente não gostava muito dele.  
b. A moça *que* eu conversei com ela ontem não está aqui hoje.

Além dessas, outras características da estrutura da sentença do português brasileiro também foram observadas e investigadas, como por exemplo a perda da inversão do sujeito. Em (24) comparamos a ordem no português brasileiro com uma possibilidade existente no português europeu, mas impossível em nossa variedade (24b):

- (24) a. O João comeu o chocolate. (português brasileiro, português europeu)  
b. O chocolate comeu o João. (português europeu)

A seguir, na bibliografia indicada, o leitor encontra diversos estudos abordando esses e outros aspectos da Sintaxe do português brasileiro, investigados a partir de uma perspectiva formalista (Gramática Gerativa).

## **O ESSENCIAL EM ESTUDOS SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ABORDAGEM DA GRAMÁTICA GERATIVA**

A seguir, apresento, em ordem cronológica, uma lista de dez obras que auxiliam na compreensão de aspectos sintáticos do português brasileiro apresentados nas seções anteriores, além de outras características da língua. Assim, como se verá na descrição de cada item, a maioria dos textos abordam a Sintaxe do português brasileiro do ponto de vista formal. Porém algumas coletâneas apresentadas a seguir incluem, além de estudos sobre a Sintaxe do português brasileiro, pesquisas em outras áreas. Entretanto certamente todos os textos contribuem para uma maior compreensão das características de nossa língua.

**KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.**

O livro reúne os primeiros trabalhos que abordam as diferenças paramétricas que separam o português brasileiro dos primeiros séculos ao século XX. A obra, oferecida como homenagem a Fernando Tarallo, aborda o português brasileiro dentro do enfoque gerativista, que é considerado aliado, em alguns capítulos, à Sociolinguística Variacionista. Os capítulos consideram vários dos fenômenos do português brasileiro apresentados na introdução deste guia, em uma visão diacrônica. É leitura essencial para aqueles que desejam compreender a mudança sintática do português brasileiro dentro do viés formalista ou dentro da abordagem sociolinguística que contempla variação e mudança.

**KATO, M.; NEGRÃO, E. *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000.**

A obra é uma coletânea de trabalhos que abordam a questão do Parâmetro do Sujeito Nulo e sua expressão no português brasileiro. Os trabalhos observam

a diacronia e sincronia, além da aquisição da língua. É de se destacar o prefácio, que muito recomendo que seja lido, pois traz uma discussão importante sobre os pressupostos teóricos que estão por trás da proposta do parâmetro em questão e, assim, esclarece o leitor sobre quais são as questões pertinentes a se considerar quando abordamos uma língua como o português brasileiro.

**GALVES, C. *Ensaios sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.**

Esse livro consiste numa compilação dos vários artigos que a importante linguista brasileira produziu entre 1983 e 1987. Nesse sentido, é de extrema utilidade para todos aqueles interessados em compreender os fenômenos sintáticos que constituem as principais diferenças entre as línguas românicas, em especial o português europeu e o português brasileiro, vistos na perspectiva da Gramática Gerativa.

**CASTILHO, A.; MORAIS, M. A. T.; LOPES, R.; CYRINO, S. (org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes: FAPESP, 2007.**

Esse volume reúne vários capítulos apresentados em homenagem à Mary A. Kato, escritos por linguistas que foram seus alunos e colegas. Nesse sentido, os textos tratam de vários temas aos quais a homenageada tem se dedicado ao longo dos anos: a descrição, história e aquisição do português brasileiro. É um livro bastante importante pois focaliza a descrição do português brasileiro e também outras línguas faladas no Brasil, em seus aspectos semânticos e textuais, fonológicos e morfossintáticos. Outros estudos focalizam a história e aquisição do português brasileiro sob a perspectiva gerativista. O livro traz, assim, uma visão bastante abrangente dos fenômenos e propriedades da língua.

**KATO, M.; NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português falado culto no Brasil: a construção da sentença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. v. 3.**

O livro traz uma coletânea de estudos realizados dentro do projeto “Gramática do português culto falado no Brasil”, no subprojeto “Relações gramaticais no português brasileiro falado”, coordenado por Mary Kato e formado por uma grande equipe. O volume traz uma série de estudos sobre a estrutura da frase

do português brasileiro vista a partir de uma perspectiva formal. Os estudos utilizam dados coletados do *corpus* compartilhado do projeto Nurc, um projeto que abrange a língua culta falada em cinco capitais brasileiras nos anos 1970 – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Conforme os organizadores, o livro está direcionado a um público “[...] não-especialista em linguística formal, mas aberto a inovações conceituais, terminológicas e técnicas, que fogem aos usos convencionais da gramática tradicional”. (KATO; NASCIMENTO, 2009, p. 8) Assim, é um volume fundamental para aqueles que desejam conhecer mais sobre a estrutura da sentença no português brasileiro, variedade culta, em uma abordagem descritiva baseada nos dados do projeto, mas que também considera uma abordagem formal aos fenômenos ali apresentados.

**KATO, M.; ORDOÑEZ, F. (ed.). *The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. New York: Oxford University Press, 2016.**

Esse livro faz parte da importante série Oxford Studies in Comparative Syntax, publicada pela Oxford University Press. O volume contém a análise de diferentes aspectos das variedades do espanhol e do português falados na América Latina. Trata-se de 14 capítulos que descrevem e analisam certos aspectos morfossintáticos que essas variedades apresentam. Os trabalhos são, na maioria, o resultado de diversas reuniões do projeto “Romania Nova” executado dentro do âmbito da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (Alfal). Podemos encontrar trabalhos que discutem e analisam, por exemplo, a ocorrência de sujeitos e objetos nulos, a realização e posição de clíticos, e outras construções consideradas como características “inovadoras” em relação às contrapartes europeias, isto é, ao português e espanhol europeus (a chamada România “Velha”).

**WETZELS, W. L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. (org.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Malden: Wiley-Blackwell, 2016.**

O livro traz uma coletânea de trabalhos sobre o português europeu e o português brasileiro e tem o objetivo de trazer uma visão geral e comparativa sobre alguns fenômenos nas duas variedades. Assim, os capítulos abordam a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, a Pragmática, a mudança linguística, a variação e contato e a Aquisição da Linguagem. Trata-se de uma obra representativa, de grande importância para aqueles que desejam

conhecer com maior profundidade como essas variedades do português se aproximam e se distanciam.

**CYRINO, S.; MORAIS, M. A. T. (coord.). *Mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista*. São Paulo: Contexto: FAPESP, 2018. (Coleção História do português brasileiro, 6).**

Trata-se do volume 6 da coleção História do Português Brasileiro, dirigida por Ataliba Teixeira de Castilho. O livro reúne nove capítulos que trazem os resultados dos vários anos do PHPB, conduzido em várias instituições brasileiras e contando com várias vertentes de pesquisa, com o objetivo de descrever e reunir estudos sobre a gramática brasileira. Todos os capítulos analisam os *corpora* reunidos no PHPB. Nesse sentido, a obra traça, além da trajetória das pesquisas, a realidade diacrônica constatada em diversas regiões do país, levando o leitor a uma compreensão mais detalhada da mudança sintática na língua.

**GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.**

Depois de 26 anos, os organizadores do primeiro volume acerca da “viagem diacrônica do português brasileiro” apresentam uma segunda obra, que atualiza algumas das questões presentes na primeira viagem. A obra contém, além dos capítulos, um prefácio e um posfácio muito importantes. É um livro dedicado a Ilza Ribeiro, importante pesquisadora do grupo, que inclusive participou do primeiro volume, falecida em 2017. Nesse sentido, torna-se também uma obra indispensável para os interessados no português brasileiro, pois apresenta a trajetória das pesquisas diacrônicas conduzidas dentro desse enfoque no Brasil.

**CUADERNOS DE LA ALFAL. Santiago de Chile: ALFAL, v. 12, n. 2, nov. 2020. Disponível em: [http://mundoalfal.org/es/pt\\_cuaderno12-2](http://mundoalfal.org/es/pt_cuaderno12-2).**

Trata-se de um volume especial do periódico *Cuadernos de la Alfal*, que compreende vários estudos realizados dentro do projeto “Romania Nova”. Esse projeto tem a finalidade de reunir investigações comparativas de Sintaxe e Morfologia das línguas românicas faladas na América. É um volume valioso na medida em que os autores apresentam o estado da arte sobre variedades do português

(e do espanhol). É recomendado justamente porque traz uma série de artigos sobre o português brasileiro, artigos esses que investigam várias das características da língua apresentadas acima, numa visão abrangente, tendo em vista os vários anos decorridos desde o início do projeto.

## REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (ed.). *Ken Hale: a life in language*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. p. 1-52.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. In: MARTIN, R. et al. (ed.). *Step by step: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. p. 89-155.

CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

CYRINO, S. *O objeto nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

DUARTE, M. E. *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

DUARTE, M. E. The loss of the Avoid Pronoun principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E.V. (ed.). *Brazilian portuguese and the null subject parameter*. Frankfurt: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 17-36.

DUARTE, M. E. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

KATO, M.; NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português falado culto no Brasil: a construção da sentença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. v. 3.

NARO, A.; SCHERRE, M. Remodeling the age variable: number concord in Brazilian Portuguese. *Language variation and change*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 1-13, March 2013.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

ROBERTS, I. Gramáticas "marginais" e mudanças sintáticas "extremas": o inglês e o português brasileiro. In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 23-56.

ROBERTS, I. O português brasileiro no contexto das línguas românicas. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (ed.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 409-421.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (ed.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 69-106.

TARALLO, F. *Relativization strategies in brazilian portuguese*. 1983. Dissertação (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, 1983.



## CAPÍTULO 7

# **DEZ LIVROS/ARTIGOS IMPORTANTES PARA O ESTUDO DA LÍNGUA ITALIANA EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO**

ALESSANDRA PAOLA CARAMORI  
CRISTIANE LOPES LANDULFO

## **INTRODUÇÃO**

A língua italiana é conhecida como o idioma oficial na Itália. No entanto, pouca gente sabe que esse idioma é uma das línguas oficiais da Suíça, país no qual o italiano é usado em toda a região de Ticino e nos quatro vales da região de Grisões; da Eslovênia, mais precisamente nas cidades litorâneas de Ankarano, Piran, Izola e Ístria; e da Croácia, na região da Ístria croata. Além disso, o italiano é falado por parte significativa da população, sendo, portanto, uma das línguas nacionais da Albânia, onde é a língua mais ensinada nas escolas. Já foi língua oficial da Eritreia (falada em nível de segunda língua e como língua nacional) e ainda é falada, em menor escala, nas comunidades de descendentes de imigrantes italianos espalhados em diversas partes do mundo, como o Brasil, a Argentina, o Uruguai, a Venezuela, a Austrália, o México, o Canadá, os Estados Unidos, a Alemanha, a França, a Bélgica, o Reino Unido e Luxemburgo. (LANDULFO, 2012, p. 116)

Conforme declaram Casini e Romanelli (2012), atualmente o idioma italiano é considerado a quarta língua mais estudada no mundo. No Brasil, por exemplo,

existem 15 cursos de graduação em Letras com habilitação em língua italiana, ou seja, 15 instituições de ensino superior são responsáveis pela formação inicial dos professores de italiano. Diante dessa premissa, fizemos uma seleção da referência bibliográfica partindo do nosso entendimento de que a formação docente deve ser permeada por uma teia complexa de saberes e, portanto, nos orientamos a partir das seguintes indagações: de que saberes as(os) professoras(es) de italiano precisam para atuarem em diferentes contextos educacionais, em especial no ensino básico? De que saberes as(os) professoras(es) de italiano precisam para atuarem em um mundo no qual as mudanças sociopolíticas estão cada vez mais acentuadas? Além disso, consideramos importante apresentarmos um pouco sobre o ensino do italiano em diferentes contextos educacionais no Brasil, tais como as escolas de ensino básico e as universidades públicas.

Dessa forma, é importante informar que para a seleção da referência bibliográfica levamos em consideração os seguintes aspectos: 1) relevância do conteúdo em diferentes áreas do conhecimento essenciais para as professoras e professores de italiano em formação; 2) facilidade de acesso ao material; 3) estudos e áreas de pesquisa das professoras que fizeram a seleção do material e 4) diálogo entre saberes produzidos na Itália e, em especial, o que vem sendo produzido por italianistas brasileiros.

## O ESSENCIAL SOBRE O ESTUDO DA LÍNGUA ITALIANA

D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Mulino, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272701611\\_D%27Achille\\_P\\_2010\\_L%27italiano\\_contemporaneo\\_Bologne\\_II\\_Mulino](https://www.researchgate.net/publication/272701611_D%27Achille_P_2010_L%27italiano_contemporaneo_Bologne_II_Mulino).

O livro de Paolo D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, apresenta um panorama do italiano falado e escrito nos dias de hoje, tendo em vista vários níveis linguísticos, a saber: Fonética e Fonologia, Morfologia Flexiva e Lexical, Sintaxe, Textualidade. Oferece, ainda, inúmeras informações sobre as variedades regionais do italiano com um capítulo dedicado à língua italiana falada, confrontando-a com as demais línguas existentes na Itália e que convencionalmente são

chamadas de “dialetos”<sup>1</sup>. Ademais, informa que o repertório linguístico-cultural do italiano, isto é, o conjunto de variedades de línguas à disposição dos italo-falantes, é composto, nesse espaço, por muitas variedades, entre estas: o italiano *standard*, *neostandard*, popular e regional. A leitura dessa obra possibilitará a compreensão sobre: 1) o italiano *standard*, variedade considerada a língua “padrão”, que engloba um conjunto de regras, normas e preceitos impostos como “formas corretas” ou um modelo idealizado, sobretudo de tipo conservador; 2) italiano *neostandard*, que não é uma variedade compacta, unificada e usada em todo o país, embora as suas características sejam comuns em todo o território nacional; 3) italiano regional, nome atribuído à vasta gama de fenômenos compreendidos entre o italiano da tradição literária e o chamado “dialeto” e 4) italiano popular, denominação atribuída à língua das camadas sociais com pouca instrução escolar. O livro possibilita, portanto, o entendimento de que as línguas são, na verdade, construídas de variedades e que é preciso estudá-las reconhecendo os contextos, os falantes, as suas respectivas culturas e todos os demais fatores sociais, históricos, culturais, políticos e ideológicos inerentes às línguas.

**GHENO, V. *Potere alle parole*. Torino: Einaudi, 2019.**

*Potere alle parole* de Vera Gheno é uma obra extremamente contemporânea que nos possibilita refletir sobre o caráter performativo da língua. Apresentando diferentes hábitos linguísticos, a autora busca explicar que cada pessoa é a palavra que escolhe e, desse modo, debruça-se sobre o conceito de língua/linguagem e sobre como os fatores históricos, culturais, sociais e identitários devem ser levados em consideração quando fazemos escolhas lexicais. A autora explica em seu trabalho que a língua/linguagem é um código que funciona de acordo com convenções e que usamos para nos comunicar com outros membros de nossa comunidade linguística, ressaltando que as normas linguísticas podem ser ensinadas, mas nunca impostas, porque a língua/linguagem é algo vivo, em constante evolução, que se enriquece a cada dia, ressaltando que devemos estudar para usá-la em todo espectro expressivo e registros. Conforme a autora, a utilização deve ser adequada à circunstância, ao local onde se encontram as

---

1 Entendemos esse termo como um modo de hierarquização entre as línguas legitimadas pelo Estado e as outras línguas minoritizadas, sendo, portanto, uma questão muito mais política do que linguística.

pessoas. E isso se aplica à palavra escrita no cartão, falada em voz alta, mas também twittada ou postada nas redes sociais.

**SANTIPOLO, M. Uno, nessuno, centomila, quale italiano insegnare? *Bollettino Itals*, Venezia, n. 1, apr. 2003. Disponível em: <https://www.itals.it/uno-nessuno-centomila-quale-italiano-insegnare>.**

Matteo Santipolo desenvolve inúmeros trabalhos sobre os aspectos sociolinguísticos da língua italiana, políticas linguísticas e Educação Linguística em língua italiana, e é muito importante que os futuros professores de italiano conheçam o seu trabalho. O texto do professor de didática das línguas modernas, italiano e inglês, da Universidade de Pádua, foi escolhido porque, embora seja um texto curto, está disponível na internet e faz referências a outros estudos do referido autor que podem ser compreendidos a partir dessa leitura. Santipolo (2001) defende em seus trabalhos que nenhum curso de italiano como língua estrangeira pode ser completo se não considerar a pluralidade linguístico-cultural desse idioma. Assim, o autor defende que deve fazer parte dos objetivos de um curso de língua italiana o que ele chama de “a tomada de consciência das diversas variedades de uma dada língua e a capacidade, mesmo que parcial, de empregá-las”. (SANTIPOLO, 2001, p. 190 apud SOUZA, 2016, p. 122-123) De acordo com o referido autor (SANTIPOLO, 2001), em diferentes países o modelo seguido para o ensino do italiano é quase exclusivamente o *standard* (língua padrão) ou, mais recentemente, o *neostandard*; quer seja pelo uso de material didático que desconhece os diferentes e reais ambientes de ensino/aprendizagem e ignora os demais países onde o italiano é falado, quer seja por professores que, por vários motivos, entre eles a própria formação, impossibilitam o acesso dos aprendizes à “língua viva” – tão defendida por Manzoni desde o século XIX – e à diversidade cultural. Nesse sentido, o autor enfatiza que, mesmo conservando como referência primária o chamado italiano *neostandard*, é importante considerar as reais necessidades e exigências dos discentes e o efetivo uso da gramática que os nativos fazem, postulando a inclusão das outras variedades diferentes do *standard* e do *neostandard*.

**SOUZA, R. F.; SILVA, R. F. da. (org.). *O italiano na esfera pública brasileira: relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem*. Belo Horizonte:**

CEFET-MG, 2019. Disponível em: <http://www.letrasitaliano.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/06/O-italiano-na-esfera-p%C3%BAblica-brasileira.pdf>.

O livro, organizado por dois professores de italiano brasileiros, intitulado *O italiano na esfera pública brasileira: relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem*, é um excelente material para que os italianistas que atuam no contexto brasileiro possam conhecer o ensino desse idioma em diversos ambientes educacionais públicos: municipal, estadual e federal. Além disso, o material está disponibilizado de forma gratuita e traz artigos de professoras e professores de italiano que apresentam os seus contextos de atuação, além de diferentes abordagens e perspectivas de ensino. Podemos dizer que o livro traz um panorama do ensino do italiano no Brasil, relatando, por exemplo, o ensino de língua italiana para estudantes do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas ou, ainda, o ensino da língua italiana na esfera pública em Fortaleza, bem como o ensino desse idioma no Sul e na Região Sudeste.

**TORQUATO, C.; ROMANELLI, S. (org.). *Estudos Italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*. Chapecó: Argos, 2014.**

O livro *Estudos italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*, organizado pelos docentes Carolina Torquato e Sérgio Romanelli da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é uma coletânea de artigos que visam retratar o ensino do italiano no contexto brasileiro, em especial nas universidades públicas. Assim, os artigos se debruçam nos cursos de Licenciatura em Língua Italiana cujo propósito é a formação de professores para atuarem no ensino básico. Em diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como a Psicanálise, a Antropologia, a História Linguística, o Gerativismo, a Pragmática, os textos trazem inúmeras reflexões sobre todos esses temas vinculados especificamente ao ensino-aprendizagem da língua italiana. Torquato (2014) escreve um artigo na referida coletânea visando discutir, exatamente, a formação dos professores de italiano no Brasil. Em seu texto intitulado “O ensino do italiano na universidade brasileira: problemas, desafios, perspectivas”, a autora questiona, por exemplo: como evitar que a graduação se reduza a um mero ensino de conteúdos linguísticos? Indagação essa que consideramos importante para (re) pensarmos, continuamente, a formação de professores(as) de italiano no Brasil.

Pois, assim como a referida professora de italiano da UFSC e pesquisadora da área de Italianística, também questionamos até quando os cursos de Licenciatura em Língua Italiana continuarão ignorando o fato de que vivemos em um mundo assolado por problemas sociais e seguirão reduzindo a graduação a um mero ensino de conteúdos linguísticos. Destarte, a escolha dessa obra se faz importante para que os italianistas e formadores(as) de professores(as) e, conseqüentemente, graduandos(as) possam também indagar-se e refletir sobre a formação docente.

**PETERLE, P. (org.). *A literatura italiana no Brasil e a literatura brasileira na Itália: sob o olhar da tradução*. Tubarão: Copiart, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178904>.**

Trata-se de um compêndio de dez ensaios em que é apresentada a Literatura Italiana traduzida no Brasil e a Literatura Brasileira traduzida na Itália, abordando questões fundamentais, tais como: o porquê de esses textos terem sido traduzidos (e não outros), como as traduções aconteceram e se é possível estabelecer relações entre a tradução publicada e o sistema literário e a cultura local. Material extremamente importante para quem pretende se debruçar nos estudos da tradução.

**DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza, 1983.**

A história da língua italiana de Tulio De Mauro, professor da Universidade de Roma La Sapienza e grande estudioso das questões referentes à língua italiana, é considerada um marco por tratar não só da história da língua italiana literária, mas da língua compreendida em todos os seus fenômenos linguísticos, de todas as camadas da população e pensada a partir dos grandes acontecimentos da Itália após sua unificação: a escolarização, a emigração, a industrialização, as migrações internas, a urbanização, a difusão da imprensa, o nascimento do cinema, do rádio e da televisão.

**IL NUOVO DE MAURO. Dizionario online della lingua italiana. *Internazionale*, Roma, c2023. Disponível em: <https://dizionario.internazionale.it/>.**

Considerado uma síntese do *Gradit, Grande dizionario italiano dell'uso* de Tulio De Mauro (que em sua versão impressa chegou a comportar oito volumes), prima

por apresentar, além dos mais de 160 mil lemas, a classificação destes de acordo com a sua frequência de uso. Há três grandes divisões: as palavras de Máxima Frequência (MF), as de Alto Uso (AU) e aquelas de Alta Disponibilidade (AD) que, mesmo sendo menos usadas, são de fácil compreensão. A versão *online* apresenta as mesmas seções explicativas iniciais da impressa: “Introdução”, “Critérios de lematização”, “Datação”, “Etimologia”, “Marcas de uso”, “Expressões” e “Transcrição fonética”.

**DE MARCO, A. (org.). *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 2016.**

Os textos da coletânea – agrupados em três grandes temas: (i) práxis e perspectivas atuais na formação dos professores; (ii) o conteúdo da formação e políticas de integração linguística; e (iii) variedade de contextos de ensino – foram escritos a partir dos anais do III Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (Dille), ocorrido em Cosença, na Itália, entre os dias 8 e 10 de outubro de 2015, refletindo sobre a formação dos professores de italiano em relação às suas especificidades ideológicas, culturais, geográficas e políticas.

**FERRONI, G. *Profilo storico della letteratura italiana*. Milão: Mondadori, 1992. 2 v.**

O *Profilo* inicia tratando dos conceitos fundamentais da Teoria da Literatura para então apresentar a história, os nomes e as obras mais significativas (segundo o autor) da literatura italiana desde sua origem até o século XX, caracterizando-se como um excelente manual para quem deseja conhecer essa importante literatura.

## REFERÊNCIAS

CASINI, M. C.; ROMANELLI, S. Italianistica in Brasile: ricerca di prospettive e prospettive di ricerca. *In: iT*, [s. l.], v. 27, p. 15-18, 2012.

LANDULFO, C. M. C. L. de S. *Cultura de aprender: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana da UFBA*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LANDULFO, C. M. C. L. de S. de. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões*. 2016. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTIPOLO, M. Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano? *In.iT*, [s. l.], v. 3, p. 9, 2001.

TORQUATO, C. P. O ensino do italiano na universidade brasileira: problemas, desafios e perspectivas. *In*: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (org.). *Estudos Italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*. Chapecó: Argos, 2014. p. 71-94.



## CAPÍTULO 8

# **DEZ OBRAS PARA CONHECER O ENSINO- -APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA**

CÍNTIA VOOS KASPARY  
CLAIRE PAROT DE SOUSA

## **INTRODUÇÃO**

A Didática pode ser considerada uma disciplina relativamente jovem, nascida do esforço de constituir um domínio de pesquisa autônomo dentro das ciências da educação. Thouin (2020) assinala que sua criação está relacionada ao estabelecimento de um contraponto de uma visão acadêmica e pedagógica do ensino-aprendizagem. Se, por um lado, a visão acadêmica define como um bom professor aquele que domina os conhecimentos atinentes ao seu campo de atuação; a visão pedagógica, por sua vez, assinala que um bom profissional prioriza um bom relacionamento com os seus aprendizes.

De acordo com Martinez (2017), muitos domínios científicos como a Linguística, a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia Cognitiva, entre outros, contribuíram para que a Didática conquistasse seu espaço como disciplina teórica, designação acadêmica e comunidade de práticas de pesquisa. No entanto, por ser ainda uma disciplina recente, ela é ainda, por vezes, erroneamente confundida com a Pedagogia. Thouin (2020) define o interesse da Didática como mais específico, relacionado aos métodos de ensino e situações que permitam a implementação de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A Pedagogia, por outro

lado, preocupa-se com intervenções educativas mais gerais. Martinez (2017) reforça ainda mais essa dicotomia ao dizer que a Didática é a implementação de meios de ensino-aprendizagem e a Pedagogia relaciona-se diretamente aos aspectos psicoafetivos da relação professor-aluno.

Ao falarmos de forma mais específica sobre a Didática do Ensino-Aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira (FLE), a concepção apresentada por Martinez (2017) serve como base para que as reflexões e sugestões apontadas neste guia sejam construídas. Para esse autor, a Didática pode ser concebida a partir de um conjunto de hipóteses e princípios para a otimização dos processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tendo em vista essa reflexão, é retomada a ideia de Tardif (2014) de que os professores são os atores fundamentais em relação aos fazeres desenvolvidos no contexto do ensino-aprendizagem. Ainda que os professores de língua estrangeira não exerçam sua profissão exclusivamente no ambiente escolar, podemos também considerá-los como os principais mediadores da cultura e dos saberes desenvolvidos no ambiente de ensino, visto que mobilizam os seus diferentes conhecimentos e saber-fazer adquiridos em sua formação para a orientação e o desenvolvimento de sua prática.

A elaboração deste guia de referências considerou como público-alvo os estudantes de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que seguem os estudos em língua francesa e que possuem a intenção de seguir a carreira no ensino de FLE. As indicações têm como principal objetivo fornecer orientações sobre as temáticas pertinentes ao trabalho docente em língua estrangeira, sobre autores dessa área e sobre obras de referência. Assim, são apresentadas leituras introdutórias e fundamentais na construção de uma formação docente consciente desses estudantes.

O estudante tem, então, acesso a referências de obras que lhe permitem entrar em contato com questões debatidas atualmente sobre a docência de línguas estrangeiras e, em particular, da língua francesa. O contato com tais debates lhe permite uma maior fundamentação de seus saberes sobre aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras, metodologias e abordagens, sobre o agir docente e discente, sobre o papel e a função da avaliação etc. Ademais, a partir de suas leituras, o estudante tem a possibilidade de dar início a suas reflexões teóricas sobre as temáticas envolvidas na prática docente. É importante lembrar que nosso currículo, já composto por tantas tarefas e disciplinas a serem

realizadas, dedica pouco tempo à formação de professores voltada especificamente para as línguas estrangeiras.<sup>1</sup> No entanto, é compreensível que o contato com a área de formação docente seja limitado, visto que o estudante tem seus estudos voltados primeiramente às bases linguísticas e literárias da língua francesa. Somente após a aquisição de tais bases, essenciais para o desenvolvimento da formação docente, a Didática é abordada em disciplinas extralinguísticas.

Para a escolha das obras, os critérios seguidos não se baseiam somente nas discussões que apresentam grande relevância na atualidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além de serem obras que propõem uma reflexão sobre a teoria e a prática docente, buscando assim estimular o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes, foram ainda consideradas as questões que tratam de pontos sensíveis da Didática, como o papel dos aspectos culturais na comunicação, o emprego de jogos e atividades lúdicas em sala de aula e o uso da Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação (Tice), para citar alguns exemplos.

Primeiramente, são propostas as obras *La didactique des langues étrangères*, de Pierre Martinez, e *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, de Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca. Ambas apresentam diversas questões essenciais referentes à Didática, evidenciando a complexidade dos diferentes pontos que orientam a prática docente: como os conceitos que giram em torno dos atores presentes na sala de aula, a dinamicidade da aula, a história das diferentes metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, discussões em torno de ferramentas didáticas e avaliativas e ainda outros subtemas. Para aprofundamento conceitual, é indicado, a seguir, o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, organizado por Jean-Pierre Cuq. Nele, são explicados conceitos que concernem à Didática do FLE, com indicações de referências que podem auxiliar o futuro professor de língua estrangeira.

*Élaborer un cours de FLE*, de Janine Courtillon, tem como objetivo principal refletir sobre diferentes aspectos que norteiam o agir professoral no ensino de línguas na abordagem comunicativa. Tal abordagem, desenvolvida no fim da

---

1 Não consideramos aqui as disciplinas obrigatórias ofertadas pela Faculdade de Educação da UFBA (Faced). No Instituto de Letras, contamos com duas disciplinas obrigatórias exclusivas para a formação de professores em língua francesa: LET A88 – Estágio Supervisionado I em Língua Francesa e LET A89 – Estágio Supervisionado II de Língua Francesa, idealmente cursadas no último ano do curso.

década de 1970<sup>2</sup> e que ganhou força nos anos de 1980, considera a língua como um instrumento de comunicação e não somente como um conjunto de práticas linguísticas. Ainda que o livro trate somente da abordagem comunicativa, e não das abordagens e perspectivas subsequentes, os temas desenvolvidos levam o futuro professor de FLE a refletir sobre as diferentes competências comunicativas e a metodologia para trabalhá-las em sala de aula, da aprendizagem à avaliação.

Com a intenção de provocar a reflexão sobre a prática docente, especialmente sobre a construção de atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz, trazemos em seguida a obra *La classe de langue*, de Christine Tagliante. Devido à atenção dada aos preceitos do referencial do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), publicado em 2001, a autora destaca práticas voltadas à abordagem acional. São evidenciados os fins comunicativos, por meio dos quais os aprendizes são tidos como atores de seu próprio processo de aprendizagem, o que lhes confere posição central na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade ao guia de referências, foram selecionadas a seguir obras que abordam aspectos específicos da dinâmica de ensino-aprendizagem na atualidade. Como primeira temática, destacamos uma obra fundamental para a reflexão sobre os aspectos culturais na sala de aula e o desenvolvimento da reflexão intercultural: *L'interculturel*, de Maddalena de Carlo. Depois, em *Le Jeu en classe de langue*, Haydée Silva apresenta o jogo como ferramenta didática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Não poderíamos deixar de mencionar o importante papel das Tice no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, fundamentais no contexto educacional atual. *Internet et la classe de langue*, fruto da colaboração entre François Mangenot e Elisabeth Louveau, coloca questões fundamentais para o trabalho em sala de aula com o uso da rede mundial. Nicolas Guichon e Marion Tellier, em *Enseigner l'oral en ligne*, dedicam-se ao desenvolvimento das competências comunicativas de produção oral no contexto de ensino-aprendizagem exclusivamente *online*.

Por fim, além de abordar temáticas sensíveis da formação de professores de FLE, a obra de Paola Bertocchini e Edvige Constanzo, *Manuel de formation*

---

2 Em 1976 foi publicada a obra *Notional Syllabus*, do linguista David Wilkins, e em 1978, *Teaching Language as Communication*, de Henry Widdowson, marcando o surgimento da abordagem comunicativa.

*pratique*, apresenta discussões em torno do uso de ferramentas *online* e da prática da metodologia ativa, em especial a sala de aula invertida.

## O ESSENCIAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 2017 (Collection *Que sais-je?*).

A obra de Martinez (2017), pertencente à coleção *Que sais-je?*,<sup>3</sup> pode ser considerada introdutória para estudantes e pesquisadores interessados em construir uma rápida percepção sobre o domínio de Didática de línguas estrangeiras. Assim como os demais livros dessa mesma coleção, Martinez (2017) realiza um inventário sobre as principais questões da Didática e apresenta as perspectivas atuais relacionadas ao assunto.

No primeiro capítulo do livro, esse autor realiza um estudo da problemática global, ao discutir o campo da comunicação, as teorias da linguagem, o estabelecimento social das línguas e os aspectos pertinentes à linguística. No segundo capítulo, são examinadas as metodologias mais relevantes na história da Didática do Ensino de Línguas Estrangeiras na França e uma especial atenção é conferida à abordagem comunicativa.

No terceiro capítulo, é tratada a questão da abordagem comunicativa de forma mais detalhada: suas origens e prioridades, o ensino-aprendizagem nessa perspectiva, um levantamento dessa abordagem e, por fim, a inserção do CECRL (2001) como referencial no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No quarto capítulo, são examinadas as principais questões referentes à gramática, civilização, avaliação e à Tice.

Uma das principais características positivas desse livro é justamente esse caráter introdutório, possibilitando que o futuro docente possa ter contato com pontos essenciais relacionados ao seu campo de atuação. Com relação aos

---

3 *Que sais-je?* é uma coleção de livros didáticos responsável por apresentar o essencial sobre um assunto de forma sucinta. Essa coleção é publicada pelas *Presses Universitaires de France* e desde 2016 é uma marca da editora Humensis.

aspectos negativos, cabe ressaltar a atualização relacionada aos avanços tecnológicos e metodológicos, que não são considerados de forma muito efetiva. Ainda assim, a obra é considerada uma leitura interessante para os professores e estudantes em formação. É uma ótima oportunidade de entrar em contato com esse percurso reflexivo desenvolvido sobre a Didática de línguas estrangeiras, mais especificamente de FLE.

**CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4. ed. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble, 2017.**

Com o intuito de oferecer uma visão panorâmica dos saberes da atualidade na área de Didática do Ensino de Línguas Estrangeiras, os autores Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca apresentam uma obra de leitura imprescindível para o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes e professores em formação em ensino de língua francesa. Dividida em três partes, a obra conta com uma diversidade temática na área proposta e uma abordagem aprofundada de cada aspecto exposto, graças a um forte referencial teórico e a uma linguagem clara e objetiva.

A primeira parte tem como cerne a discussão teórica sobre todos os aspectos que envolvem a sala de aula e a relação que se estabelece entre professor e aprendiz: os autores discorrem sobre Pedagogia, Didatologia e Didática, ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e, ainda, sobre a relação de ensino-aprendizagem em língua francesa. Outrossim, explora-se o espaço da sala de aula e a relação dos atores que dela fazem parte – o aprendiz e o professor – levando em consideração a maneira como interagem no ambiente de aprendizagem.

A segunda parte é dedicada à organização da relação de ensino-aprendizagem, às histórias das principais metodologias e às abordagens do ensino de língua estrangeira ao longo do tempo, tanto das convencionais como das não convencionais. Ainda são descritas, nessa mesma parte, as competências comunicativas fundamentais que devem ser desenvolvidas pelo aprendiz de língua estrangeira, os diferentes níveis em que podem ser divididos, de acordo com as habilidades comunicativas de cada um, bem como da avaliação da aprendizagem e certificações internacionais.

Na terceira e última parte, que explora a diversidade das ferramentas didáticas, os leitores podem refletir sobre o papel de alguns recursos que já foram

empregados como suportes didáticos em diferentes metodologias de ensino – como a tradução, a literatura, a gramática e o léxico – e que, às vezes, continuam a ser empregados hoje, além de traçar uma comparação entre a maneira como tais suportes foram (e ainda são) explorados na sala de aula.

Essa obra mostra-se fundamental, portanto, não somente por abordar diversas temáticas essenciais para o professor em formação, mas também por fazê-lo de forma aprofundada. A riqueza de referências bibliográficas confere à obra um forte embasamento teórico e motiva o leitor ao desenvolvimento dos estudos apresentados e suas aplicabilidades no âmbito profissional.

**CUQ, J.-P. (org.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.**

Com o objetivo principal de trazer aos estudantes, docentes e pesquisadores da área de Didática um guia de referências terminológicas, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* é fruto de um projeto coletivo da Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE), organizado por Jean-Pierre Cuq.

A obra conta com 660 termos que fazem referência à Didática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, isto é, não se limitam somente a especificidades concernentes exclusivamente à língua francesa, ainda que abordem tais particularidades sempre que possível. Além disso, muitos termos referem-se igualmente a saberes ligados à Didática de línguas estrangeiras, como a Linguística, a Psicologia, as ciências da educação e a Sociologia.

O volume ainda traz ao leitor uma bibliografia das obras que nortearam a produção das definições dos termos apresentados, caso o leitor sinta a necessidade de um maior aprofundamento. Ademais, ao final, encontra-se um glossário plurilíngue único, no qual cada entrada dada em língua francesa é associada ao seu termo equivalente em alemão, inglês, espanhol, italiano e português.

**COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette FLE, 2003.**

Considerando a abordagem comunicativa, isto é, partindo do pressuposto de que a língua é um instrumento de comunicação e não apenas um conjunto de estruturas que se combinam entre si, a autora Janine Courtillon tem como

objetivo orientar o professor de FLE em formação a realizar as escolhas mais adequadas ao seu contexto de sala de aula.

Assim, por meio de uma linguagem clara e objetiva, a autora aborda aspectos que o professor de língua estrangeira deve considerar, apresentando os conceitos teóricos atinentes. No primeiro capítulo da obra, Courtyllon trata das diversas variáveis que influenciam a tomada de decisões do professor em relação à organização do programa de curso a ser preparado, como por exemplo: a faixa etária do público, o contexto em que se realiza a aprendizagem, a cultura do aprendiz, a necessidade do aprendiz, a avaliação dos conhecimentos aprendidos, entre outros. Em seguida, a autora aborda a organização de uma unidade de ensino e chama a atenção do leitor para a progressão da aprendizagem, bem como reflexões sobre a avaliação.

O capítulo seguinte é dedicado ao desdobramento da aula, ou seja, voltado às etapas que formam uma aula de língua estrangeira e às habilidades comunicativas a serem desenvolvidas, de compreensão e de produção. Ademais, essa autora dedica parte de seu livro aos níveis avançados, reforçando estratégias a serem empregadas em tal contexto, por parte do professor, para atividades de compreensão e produção escrita e de produção oral.

Como último capítulo, são incluídas “perguntas frequentes” de professores de FLE, cujas respostas dadas buscam auxiliá-los em suas práticas: são mostradas estratégias que o professor pode empregar para o desenvolvimento do agir professoral. Finalmente, nos documentos em anexo, são apontados exemplos de textos e atividades que foram citados ao longo da obra e, ainda, são tecidas considerações que têm como objetivo o aprofundamento teórico sobre alguns aspectos tratados, como, por exemplo, sobre a preparação e a aplicação de uma avaliação.

*Élaborer un cours de FLE* torna-se um guia para o professor em formação por abordar os diferentes aspectos que se relacionam com o agir professoral no ensino de línguas. Ele promove a reflexão sobre tais questões sem deixar de aprofundá-las teoricamente. No entanto, por ter sido publicado no início dos anos 2000, ele é centrado no que se tinha da abordagem comunicativa até então, isto é, a abordagem acional não é considerada. Tendo em vista que essa abordagem é seguida pela maior parte dos manuais didáticos atuais, não há um aprofundamento em alguns debates presentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como em relação ao uso da Tice em sala de aula.



**TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.**

O livro *La classe de langue*, da autora Christine Tagliante, é uma obra pertencente à coleção *Techniques et pratiques de classe* da editora CLE International. Nessa coleção, são propostos diferentes livros que abordam questões relevantes para o ensino-aprendizagem de FLE.<sup>4</sup> A primeira edição do livro aconteceu em 1994. Todas as mudanças ocorridas no âmbito do ensino, com especial atenção ao crescente emprego dos referenciais do CECRL (2001), foram decisivas para que fosse realizada uma reedição da obra em 2006, que incorpora esses novos conhecimentos.

A obra é organizada em duas partes. Primeiramente, são apresentados os elementos integrantes do funcionamento de uma sala de aula: língua, professor e aprendizes. São discutidos os diferentes aspectos do ensino-aprendizagem do francês, principalmente a questão do tratamento da língua, tendo em vista sua aprendizagem como língua estrangeira (FLE), como segunda língua – Francês como Língua Segunda (FLS) – ou como língua para o desenvolvimento de objetivos específicos – Francês com Objetivos Específicos (FOS). Com relação aos professores, são descritos os espaços de formação inicial e continuada na França e no exterior e, além disso, são apresentados aspectos importantes de seu papel no ensino-aprendizagem de uma língua, como o favorecimento da interação entre os aprendizes, o desenvolvimento da autonomia e os aspectos avaliativos concernentes aos processos de sala de aula. Com relação ao terceiro elemento – os aprendizes –, são descritos os lugares de aprendizagem, é discutido o conceito de contrato de aprendizagem e são identificadas as principais metodologias de ensino-aprendizagem, exemplificadas por meio dos manuais didáticos representativos de cada uma delas.

Na segunda parte do livro, são propostas fichas de atividades divididas por temáticas variadas: o oral (atividades de recepção e produção), a correção fonética, a escrita (atividades de recepção e produção), o léxico, a gramática, o intercultural, a literatura, os projetos e atividades lúdicas e o visual/audiovisual. Os grupos de fichas sempre são precedidas de textos introdutórios que assinalam pontos teóricos essenciais na sua elaboração, o que facilita muito a utilização e

---

4 Nessa coleção, encontramos títulos como *Le vocabulaire en classe de langue* (2009), *Littérature en classe de FLE* (2013), *La classe inversée* (2019), entre outras obras.

compreensão das propostas apresentadas. A aplicabilidade das atividades propostas é evidenciada por meio da maneira clara e minuciosa pela qual elas são apresentadas, direcionando o desenvolvimento dos principais objetivos comunicativos, linguísticos e culturais referenciados pelo CECRL (2001).

O livro de Tagliante (2006) pode ser considerado um ótimo guia auxiliar para o professor em formação, uma vez que apresenta de forma precisa diversos aspectos inerentes ao ensino-aprendizagem de FLE. Um ponto forte que pode ser destacado é o detalhamento das metodologias de ensino-aprendizagem de FLE e as análises propostas sobre os manuais didáticos. Essas referências são imprescindíveis para que os professores em formação possam ter uma visão global sobre as diferentes metodologias de ensino. Além disso, as fichas propostas apresentam um percurso muito interessante, chamando atenção aos detalhes imprescindíveis na elaboração de atividades dentro das mais diversas temáticas.

**DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris: CLE International, 1998.**

Na área da Educação no contexto francês, sobretudo a partir dos anos 1970, estratégias para um trabalho voltado à aceitação e ao convívio harmônico da comunidade escolar foram elaboradas com a intenção de gerenciar a heterogeneidade do espaço sociocultural. No período em questão, muitos alunos das escolas de ensino fundamental e médio eram de origem estrangeira, por conta do grande fluxo migratório de trabalhadores vindos para a França com suas famílias. Viu-se então a necessidade da discussão de como conciliar as diversas origens culturais do público de origem estrangeira e dos alunos franceses.

Maddalena De Carlo, em *L'interculturel*, retrata primeiramente a história de como a cultura foi abordada em ambiente pedagógico até o momento, passando pelo termo “civilisation” – bastante empregado na cultura francesa com uma conotação particular a ela, retomado por diferentes metodologias e manuais didáticos. Para tal, a autora apresenta três modelos de estratégias para o trabalho cultural: assimilacionista, integracionista e o modelo multiculturalista, no qual ela classifica a interculturalidade.

O primeiro modelo, assimilacionista, ocorre quando o grupo minoritário tem seus valores assimilados pela sociedade que o acolhe, aceitando por completo aqueles que são seguidos pelo grupo dominante. O modelo integracionista, ao contrário, busca a preservação da identidade étnico-cultural do grupo minoritário.

Sob esse modelo, desconsideram-se fenômenos que sistematicamente ocorrem no contato cultural, como o hibridismo ou a mestiçagem. O multiculturalismo, por sua vez, reconhece que indivíduos com diversas origens culturais convivem em um mesmo espaço. Trata-se de um modelo que surgiu nos Estados Unidos, país que, por questões históricas, possui uma população formada por diferentes etnias e culturas. Na Europa, o multiculturalismo está ligado à integração de minorias étnicas e imigrantes aos países europeus, que possuem tradições fortemente marcadas. O termo se liga então a uma descrição social, pois é considerado o diverso. São aceitas – mas não são questionadas – as relações entre os diferentes grupos. Já o interculturalismo se relaciona a uma atitude, a uma tomada de posição frente à pluralidade.

Além da apresentação dos diferentes modelos, De Carlo ainda expõe conceitos que possuem ligação com a questão cultural e, por consequência, intercultural, como por exemplo as noções de preconceito, estereótipo e identidade. A partir disso, o leitor pode notar a estreita relação entre a reflexão sobre a cultura do Outro – caracterizado como pertencente a outro grupo social – e a identidade. Construída em um contexto cultural instável, em um movimento dialético, a identidade sofre mudanças em função dos indivíduos que compõem tal contexto e, por sua vez, os indivíduos são influenciados pelo contexto cultural. A identidade pode ser definida pela compreensão que cada indivíduo tem de sua própria história, das suas possibilidades, suas expectativas, de opiniões a respeito de si, da compreensão que possui em relação a seu lugar no mundo. No entanto tais ideias e crenças não são formadas deliberadamente, mas dependem da visão individual do sujeito confrontada à visão do grupo sobre esse mesmo sujeito.

Maddalena De Carlo mostra, ainda, a importância da dimensão da narrativa no papel da construção da identidade. Visto que os indivíduos organizam o mundo – e, logo, os pensamentos – por meio do discurso, a identidade também pode se relacionar com o passado do indivíduo: a narração de histórias verdadeiras ou fictícias permite que se encontre unidade em meio à dinamicidade, pois elas se consolidam quando transmitidas.

Em *L'interculturel*, todos os conceitos fundamentais relacionados aos aspectos culturais e ao estabelecimento de uma relação entre indivíduos oriundos de diferentes culturas são apresentados e contextualizados, ainda que o tema se mostre complexo. Apresenta-se a importância da reflexão intercultural para o aprendiz de línguas estrangeiras e a relação da identidade do sujeito e sua visão

de mundo, ou seja, temas fundamentais para o professor de línguas estrangeiras, pois tal relação é baseada na linguagem, definida como o instrumento com o qual o sujeito entra em contato com outros indivíduos, tanto de seu grupo social quanto pertencentes a outros grupos.

**SILVA, H. *Le Jeu en classe de langue: techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2008.**

Haydée Silva apresenta uma ferramenta didática bem aceita nas abordagens atuais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por promover a comunicação entre os aprendizes em contextos variados, diversificando ainda as práticas da sala de aula: o jogo.

*Le Jeu en classe de langue* é direcionado ao professor em formação ou a aqueles que querem explorar práticas comunicativas ausentes em manuais didáticos. Nele são apresentados, primeiramente, os fundamentos teóricos que envolvem a ludicidade e os elementos que se associam à prática do jogo em sala de aula. Apenas para citar alguns exemplos dos temas abordados, menciona-se a organização necessária para o desenvolvimento da atividade lúdica em sala de aula em relação ao material físico, os direcionamentos dados aos aprendizes e a forma como se dão as interações. Essa autora não deixa de tratar as “armadilhas” com as quais o professor de língua estrangeira pode se deparar ao aplicar o jogo em contexto de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, Silva oferece uma lista de controle de tarefas a serem realizadas antes, durante e após o jogo, dando não somente as indicações para o cumprimento bem-sucedido da atividade proposta, mas também suporte ao professor em todas as etapas dos jogos.

Ainda na parte dedicada à apresentação do referencial teórico da obra, são dados exemplos concretos de jogos que podem ser confeccionados pelo professor e jogos de tabuleiro existentes no mercado, passíveis de adaptação ou de recontextualização para o ensino de línguas. São também tratadas questões preocupantes para os professores de língua ao gerenciarem o grupo de aprendizes, que podem ser fonte de constrangimentos: a competitividade entre os participantes e a trapaça. No capítulo final, voltado à prática, são incluídas propostas de matrizes de jogos úteis para o emprego em sala de aula, com sugestões de variações e ilustrações para a sua aplicação bem-sucedida.

Trata-se de uma obra que se tornou uma referência fundamental para a reflexão não somente sobre o papel do jogo na sala de aula de língua francesa, mas também sobre os aspectos que o cercam, tanto na perspectiva do professor de línguas estrangeiras quanto na perspectiva do aprendiz. Além de oferecer ao leitor ideias sobre a preparação e a confecção de materiais a serem empregados na sala de aula.

**MANGENOT, F.; LOUVEAU, E. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2006 (Collection Techniques et pratiques de classe).**

O livro *Internet et la classe de langue* de Mangenot e Louveau é outra obra integrante da coleção *Techniques et pratiques de classe* da editora CLE International. Na tradição francófona, é considerado um livro de base no que tange aos usos da tecnologia em sala de aula. Muito mais que propor listagens de *sites* e ferramentas *online*, os autores desenvolvem parâmetros de desenvolvimento e elaboração de atividades nesse contexto.

O primeiro capítulo realiza uma breve descrição da Tice e do termo “multimídia”, de forma introdutória, com o objetivo de apresentar esses conceitos aos usuários inexperientes. No segundo capítulo, por sua vez, são apresentados dois tipos de uso da internet: a busca de informações e as ferramentas de comunicação. Nesse capítulo, o enfoque é dado aos interesses dos professores de língua estrangeira, direcionando os exemplos para esse público específico. Como pontos principais, destacam-se a proposta de classificação dos diversos tipos de recursos *online* disponíveis, a definição de estratégias para utilização de *sites* de busca e, além disso, a síntese das principais ferramentas de comunicação disponíveis na internet.

No terceiro capítulo, é realizada uma reflexão teórica sobre a abordagem didática dos autores. Nesse âmbito, são expostos os conselhos práticos para concepção de tarefas baseadas nos recursos disponibilizados pela internet. Destaca-se nesse capítulo a preocupação dos autores em esclarecer as definições – por vezes difíceis de serem formuladas – de exercícios, de atividades, de tarefas e de cenário pedagógico, demonstrando seu posicionamento favorável à perspectiva acional de ensino-aprendizagem. Além disso, são abordados conselhos práticos sobre a concepção de cenários pedagógicos para utilização na internet.

No quarto capítulo, são discutidos os pontos a serem observados para que seja realizada de maneira eficaz a integração do uso de diferentes recursos *online* no contexto das aulas de língua estrangeira. São, para tanto, apresentados alguns breves exemplos de como essa implementação tem ocorrido em diferentes cenários de ensino-aprendizagem. No quinto e último capítulo, esses autores realizam uma síntese dos cenários pedagógicos desenvolvidos ao longo do livro. Merece destaque a realização de um quadro esquemático que permite uma melhor visualização desses cenários, pois estes são classificados por níveis, temas, aspectos gramaticais, aspectos lexicais e saberes transversais, proporcionando uma visão mais detalhada dessas propostas.

Ainda que o livro tenha sido publicado em 2006, ele continua sendo uma leitura relevante para todos aqueles que desejem ingressar em uma carreira docente. As reflexões propostas pelos autores estão centradas nos tipos de tarefas e na sua relação com a escolha dos recursos mais adequados aos objetivos comunicativos expostos. Dessa forma, essas propostas continuam extremamente relevantes, pois fornecem uma base de reflexão para a integração de novas ferramentas *online* no contexto atual de ensino-aprendizagem.

**GUICHON, N.; TELLIER, M. (org.). *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale*. Paris: Didier, 2017 (Collection Langues et Didactique).**

O livro de Guichon e Tellier *Enseigner l'oral en ligne* é parte integrante da coleção Langues et Didactique da editora Didier, dedicada à formação contínua de professores e futuros professores de FLE. Os avanços tecnológicos e o novo contexto de ensino-aprendizagem, criado pela necessidade da implementação do ensino remoto durante a pandemia da covid-19, enfatizou ainda mais o desenvolvimento do ensino-aprendizagem *online*.

Assim, a escolha desse livro justifica-se por seus dois objetivos. Primeiramente, a compreensão e a demonstração das especificidades do funcionamento dessa situação didática na oralidade, ainda desconhecida por muitos docentes. Além disso, há uma preocupação na dedução de quais são as competências necessárias (tecnológicas, comunicativas, estratégicas etc.) na atuação desses professores de língua estrangeira nesse novo contexto de ensino-aprendizagem.

No primeiro capítulo, é abordada a dimensão psicoafetiva desenvolvida por professores e aprendizes por meio da análise da contribuição dos elementos

multimodais nas interações *online* nas videoconferências estudadas. No segundo capítulo, é exposta a grande variabilidade de fontes multimodais mobilizadas durante essas interações e as estratégias pedagógicas definidas e empregadas pelos professores de língua. No terceiro capítulo, por sua vez, são abordados os aspectos colaborativos das interações, com base nos recursos e ferramentas da análise conversacional. No quarto capítulo, são realçadas as particularidades oriundas da implementação do ensino por meio de videoconferência (modalidades utilizadas, temporalidade da intervenção corretiva, coconstrução de sequências etc.).

Nos dois capítulos seguintes, são analisados aspectos mais práticos das interações *online*. No quinto capítulo, é proposta uma análise da forma como os estudantes participam dessas interações orais *online*. Com tal objetivo, são enfatizados os fenômenos de negociação e de coconstrução dos significados para que essas participações possam ser potencializadas. No sexto capítulo, são abordados os imprevistos técnicos, que exigem do professor um preparo que o possibilite lidar de forma efetiva com as rupturas comunicacionais ocasionais. No sétimo capítulo, são tratados os aspectos relacionados ao enquadramento da imagem durante as interações analisadas. No oitavo capítulo, por fim, propõe-se uma síntese de todos esses aspectos teóricos e práticos abordados ao longo do livro.

Embora a obra ofereça uma visão técnica, são abordados exemplos e conceitos pertinentes em relação aos elementos constitutivos da oralidade no contexto *online*. Por tratar-se de um assunto ainda pouco explorado no âmbito da Didática, a importância da leitura dessa obra é ainda mais relevante, haja vista seu ineditismo e originalidade no tratamento do tema.

**BERTOCCHINI, P.; CONSTANZO, E. *Manuel de formation pratique*. Paris: CLE International, 2017 (Collection Références).**

Como encerramento deste guia, dedicado ao preparo de futuros professores de FLE, propõe-se o livro *Manuel de formation pratique* (2017) das autoras Bertocchini e Costanzo. A obra é parte integrante da coleção Références da editora CLE International, que aborda uma série de assuntos relevantes no que diz respeito à formação docente em FLE. O livro teve sua primeira edição em 2008, como uma forma de reunir as discussões de conceitos-chave da Didática abordados pelas

autoras em diferentes números da revista *Le français dans le monde*.<sup>5</sup> A reedição do livro ocorreu em 2017, o que pode ser considerado um aspecto positivo, uma vez que foram incorporadas discussões pertinentes ao ensino-aprendizagem de FLE, como por exemplo a discussão e proposta de instrumentos *online* e a introdução de práticas como a sala de aula invertida.

A organização do livro é apresentada em dez módulos, nos quais são abordadas as noções-chave dos grandes domínios de reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que são propostas reflexões e atividades que priorizam a autoformação do professor, há também uma preocupação em apresentar uma abordagem indutiva, por meio da conscientização do ato pedagógico por parte do leitor. Os módulos tratam, primeiramente, de conceitos mais básicos com relação ao funcionamento de uma sala de aula. No módulo 1, por exemplo, é descrita a sala de aula, pormenorizando detalhes sobre seus atores (professores e alunos), suas interações, a organização do trabalho e as ferramentas integrantes desse ambiente (documentos utilizados, suportes digitais, manuais didáticos etc.).

É interessante notar que cada um dos módulos respeita uma organização fixa, o que facilita o seu uso de forma autônoma e não sequencial, uma vez que a estrutura é capaz de suprir as necessidades do leitor em relação a cada um dos módulos. Primeiramente, evidenciam-se os objetivos a serem desenvolvidos: a contextualização, isto é, uma sensibilização ao assunto que será abordado; a apresentação de documentos teóricos sobre o módulo; as práticas de aula, momento em que são apresentadas e propostas atividades práticas a serem aplicadas e analisadas; o ponto de reflexão, em que os leitores realizam um balanço sobre as situações de ensino-aprendizagem e, por fim, o balanço final sobre as aquisições e práticas desenvolvidas ao longo do módulo. Essa reflexão é proposta por meio de uma autoavaliação a ser realizada pelo leitor.

Um ponto que deve ser destacado é o fato de que as referências e discussões teóricas propostas necessitam de um conhecimento prévio para que seja possível uma boa compreensão. Além disso, as atividades expostas são reduzidas e, por vezes, pouco contextualizadas, tendo em vista a realidade do ensino de FLE em

---

5 A revista *Le français dans le monde* é de origem francesa e foi fundada em 1961 por André Reboullet. É uma publicação muito empregada pelos professores de FLE como fonte de pesquisa na busca de referências teóricas, de discussões relevantes no contexto francófono e de fichas didáticas para o desenvolvimento de suas aulas.



países não francófonos. Um ponto positivo que deve ser destacado é o fato de o livro possuir módulos independentes, o que possibilita o desenvolvimento de aspectos específicos sobre cada um dos assuntos. As autoras conjugam propostas teóricas e práticas, facilitando a aplicabilidade dos conceitos teóricos vistos, de forma abstrata, em um contexto prático de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BERTOCCHINI, P.; CONSTANZO, E. *Manuel de formation pratique*. Paris: CLE International, 2017 (Collection Références).
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette FLE, 2003.
- CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.
- CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4. ed. Grenoble: PUG, 2017.
- DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris: CLE International, 1998.
- GUICHON, N.; TELLIER, M. (org.). *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale*. Paris: Didier, 2017 (Collection Langues et Didactique).
- MANGENOT, F.; LOUVEAU, E. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2006 (Collection Techniques et pratiques de classe).
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France: Humensis, 2017 (Collection Que sais-je?).
- SILVA, H. *Le Jeu en classe de langue: techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2008.
- TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THOUIN, M. La didactique: essentiel, mais menacée. *Didactique*, Montréal, v. 1, n. 1, p. 61-86, 2020. Disponível em: <https://revuedidactique.uqam.ca/index.php/revuedid/article/view/13>. Acesso em: 2 mar. 2021.



# ESTUDOS ANGLO-GERMÂNICOS: INTRODUÇÃO À GERMANÍSTICA E À ANGLÍSTICA

DENISE SCHEYERL

DANIEL VASCONCELOS BRASILEIRO OLIVEIRA

## PREÂMBULO

Inicialmente, é importante registrar como entendemos e abordamos os chamados “Estudos Germânicos”. A área pode ser compreendida, *lato sensu*, como estudos linguístico-filológicos de todas as línguas germânicas, em suas diferentes especialidades (estudos nórdicos, neerlandeses, anglo-saxônicos ou anglísticos e outros), considerando-se tanto as 12 línguas que ainda são faladas, classificadas como línguas germânicas ocidentais – alemão, inglês, dinamarquês, sueco, norueguês, islandês, feróico (ou feroês, ou faroese), frísio, iídiche, neerlandês, luxemburguês (ou letzeburguês) e afrikaans (ou africânder) –, segundo Bunse (1983), como aquelas que estão extintas, a saber, gótico, burgúndio e vândalo, línguas germânicas orientais. O mesmo tratamento terá a Anglística, que incluirá os estudos relacionados à língua inglesa, sincrônicos ou diacrônicos, gramaticais ou filológicos.

Se, no entanto, considerarmos os Estudos Germânicos *stricto sensu*, eles irão se referir apenas aos estudos da língua alemã que reúnem na Germanística tanto perspectivas gramaticais, linguísticas, nas diversas categorias de análise,

sincrônicas e diacrônicas (morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática), quanto investigações filológicas, do ponto de vista textual, documental, da edição crítica, da literatura e da cultura. Daí as disciplinas de, por um lado, Linguística Germânica e, por outro lado, Filologia Germânica. Ambas já foram interpretadas como sinônimas, mas hoje as percebemos com objetos de estudo diferentes, tendo em vista que a Linguística trata de gramática; e a Filologia, do texto, em todas as suas dimensões históricas e culturais. Dito de outra forma: ambas as disciplinas têm como ferramenta de estudo a “língua”, com a diferença de que Linguística tem como meta a descrição da própria língua; e a Filologia, a reconstrução de textos, em especial textos literários e documentos antigos.

Observamos que, por um lado, os Estudos Tradutológicos deveriam constituir uma seção à parte nesta coletânea, por terem ganhado proporções que dificilmente poderiam ser abordadas neste capítulo e que, assim, encerrariam informações básicas, além da prática, sobre escritores, pensadores, filósofos e eruditos de língua alemã e inglesa, a partir do século XVI, com a expansão marítima colonizadora, e de alguma forma teorizariam sobre tradução. Por outro lado, não há espaço para detalharmos aspectos sociolinguísticos (dialetológicos) relativos a ambas as línguas em pauta.

Como no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre as línguas germânicas, só oferecemos o estudo das línguas alemã e inglesa, iremos, aqui, falar do alemão, focando na Germanística, e do inglês, na Anglistica, diferenciando igualmente parâmetros linguísticos de filológicos, como já observado.

Os alunos das disciplinas de LET A35, História da Língua Alemã, e LET A94, História da Língua Inglesa, deverão lidar, respectivamente, com a língua e respectivos textos literários de línguas alemã e inglesa, desde os seus primórdios até a atualidade, tanto nas suas relações sociais e culturais como também nas suas manifestações literárias que testemunham os diferentes estágios de formação de ambas as línguas.

Tais estudos permitem que os alunos adotem uma postura crítica e construtiva em relação ao desenvolvimento atual das línguas de seus currículos e, em comparação com as mudanças no passado, os potenciais do presente podem ser reconhecidos e usados, por exemplo, através de mudanças na mídia, em papéis de gênero ou nas práticas de leitura e escrita. Assim, os estudantes aprendem métodos de trabalho científico e lidam com questões e respostas sociais e culturais do presente e do passado, uma vez que são articuladas na linguagem e

refletidas na literatura. No currículo de Letras, a literatura e a cultura são analisadas quanto à sua constituição linguística e integração sócio-histórica, cujo objetivo é desenvolver interpretações inspiradoras, que nos dizem algo sobre o funcionamento das culturas linguística e literária. Isso fornece orientação e prepara os alunos para os requisitos profissionais em vários contextos de trabalho.

## DOS INÍCIOS DA FILOLOGIA E DA LINGUÍSTICA: UMA SÍNTESE

Os estudos linguísticos, de um modo geral até o século XVIII, tinham ênfase na norma prescritiva e baseavam-se nas doutrinas gramaticais dos mestres gregos e romanos da Antiguidade Clássica (séculos VIII a.C. a V d.C.). Depois desse período, começaram a surgir os estudos filológicos propriamente ditos, sendo “filologia” (do grego *philos*, “amigo”, + *logos*, “palavra”) tomada como “erudição literária”, ou seja, como codificação de tesouros literários, dedicando-se ainda à crítica textual e ao estudo de grandes autores. (BUNSE, 1983, p. 12) Assim, a Filologia se limitava ao estudo das ideias e da crítica. No entanto, essa ciência progrediu e começou a incluir a história, as instituições e manifestações culturais. Esse interesse teria como objetivo obter um conhecimento mais amplo do mundo clássico através do estudo de textos literários. (BUNSE, 1983)

Os primeiros trabalhos sobre a língua e a literatura foram feitos por gramáticos de Alexandria (capital do Egito de 331 a.C. a 642 d.C.) e sofistas de Atenas (filósofos professores que ensinavam excelências e virtudes), responsáveis pela publicação de versões fidedignas de obras literárias.

Por outro lado, a Linguística como ciência surgiu no início do século XIX com o método histórico-comparativo. As descobertas de Charles Darwin sobre a evolução das espécies vieram reforçar os estudos evolucionistas sobre as línguas indo-europeias e garantir um estatuto científico às novas metodologias linguísticas.

Em 1916 é publicado o livro *Cours de linguistique générale*, em português *Curso de linguística geral*, que reúne as anotações de Ferdinand de Saussure feitas pelos alunos Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger entre os anos 1906 e 1911, e a Linguística passa, então, a ser estudada, tendo como objeto de estudo a *langue* (o sistema interno da linguagem de cada indivíduo). Através dessa obra, a Linguística se torna uma ciência autônoma, realizando recortes

da realidade para a análise observacional da *langue*, de modo imparcial, um dos requisitos do método científico.

Coube a Saussure dar “o arremate final” à noção de língua como um sistema de signos independente, mas isso só lhe foi possível graças às formulações anteriores, desencadeadas, principalmente, pelo orientalista britânico William Jones em suas pesquisas sobre as relações entre o sânscrito, o grego e o latim, que, segundo Faraco (2004, p. 29), constituíram “[...] o marco simbólico do início da Linguística como ciência”. Desde então, o entusiasmo pelas pesquisas linguísticas tomou conta de toda a Europa e, cada um por seu turno, grandes nomes se sucederam nas descobertas sobre o estudo da linguagem e nas proposições delas decorrentes.

Um trabalho que Câmara Júnior (1975, p. 31) considera pioneiro é da autoria do dinamarquês Ramus Rask, “[...] o primeiro estudioso a fazer progressos na técnica da comparação histórica entre línguas”. Esse estudioso entusiasta do islandês investigou as relações entre essa antiga língua escandinava e o dinamarquês e estabeleceu as bases do método comparativo entre línguas, insistindo na importância das comparações gramaticais, muito mais significativas do que a simples comparação de palavras. A obra de Rask foi pouco divulgada, mas os princípios estudados por ele foram realizados pelo estudioso alemão do sânscrito Franz Bopp, a quem coube o título de fundador da Ciência Histórico-Comparativa da Linguagem. De qualquer modo, a descoberta do sânscrito e sua divulgação na Europa por William Jones suscitou uma série ininterrupta de investigações e descobertas nos meios eruditos da Europa. Ligados à Escola de Estudos Orientais de Paris, os linguistas alemães Friedrich Schlegel e Franz Bopp publicaram textos em que se confirma o parentesco do sânscrito com várias línguas ocidentais e, ao procederem comparações de aspectos da morfologia verbal, dá-se início ao método comparativo. Bopp escreve sua Gramática Comparativa das línguas da família que ele denominou de indo-europeia, sendo por isso considerado o fundador dos estudos linguísticos relativos a essa família.

Outro filólogo alemão, Jacob Grimm, aprofunda as investigações de Bopp e deduz que “[...] as correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas [são] resultado de mutações regulares no tempo” (CÂMARA JÚNIOR, 1975, p. 32), formulando, assim, as conhecidas Leis de Grimm, mais tarde aperfeiçoadas por Karl Verner. Os estudos de Filologia passam, nesse momento, a ter um sentido diferente daquele empreendido pelos gregos da Antiguidade, e a coexistência

de línguas oriundas do latim, língua que fornecia ampla documentação escrita, permitiu que fossem testados os métodos de investigação de ascendentes linguísticos, tendo surgido, assim, os estudos de Filologia Românica.

Desde o novo paradigma proposto por Saussure para a compreensão da linguagem humana, são desenvolvidas várias teorias que não só representam o contraponto da visão saussuriana, centrada na imanência da língua, a exemplo do Funcionalismo, como também linhas teóricas que ampliam as ideias de Saussure, como o Gerativismo, tendo Noam Chomsky como seu principal representante. Outras correntes linguísticas contemporâneas como a Linguística Textual, o Sociocognitivism e a Análise do Discurso constituem movimentos que se preocupam fundamentalmente não mais com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico, sem atentar a qualquer aspecto social da linguagem. Diferentemente, essas novas concepções visam incorporar aspectos sociais, culturais e interacionais para entendermos o processamento cognitivo e textual a partir de aspectos interacionais e conhecimentos sociais.

Tendo Ingedore Koch como sua principal expoente no Brasil, a perspectiva sociocognitiva-interacionista, fortemente influenciada pelo filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin, por exemplo, vai se debruçar sobre o aspecto social, buscando demonstrar que é por meio da linguagem que os indivíduos atuam fisicamente no mundo. Assim, no resultado da interação de várias ações conjuntas praticadas (aspectos sociais, culturais e interacionais) pelos indivíduos é que a linguagem está alicerçada, a partir de uma rede de diferentes fatores (crenças, conhecimentos partilhados, normas, convenções socioculturais etc.), para que possamos daí construir significados.

A seguir, acompanhamos o percurso diacrônico das línguas alemã e inglesa a partir da protolíngua, o indo-europeu ou indo-germânico.

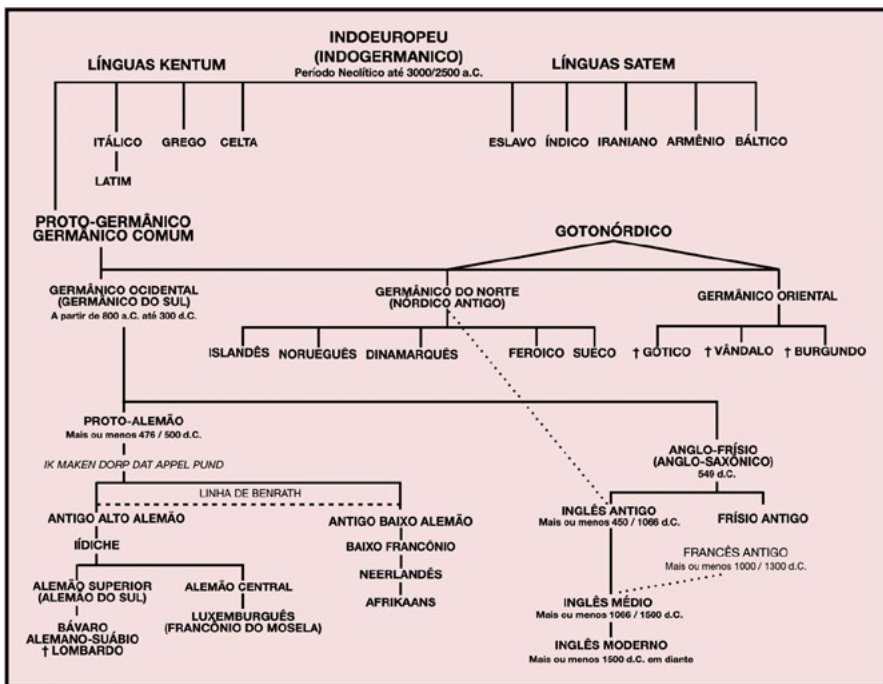
## **DO INDO-EUROPEU AO ALEMÃO E INGLÊS MODERNOS**

O indo-europeu ou indo-germânico, a protolíngua, era uma língua flexional. A flexão nominal era feita de acordo com a função sintática; a flexão verbal caracterizava-se, entre outras marcas, pela presença do número singular, plural e dual. A protolíngua estava ligada a vários povos de cultura pastoril e guerreira.

Com a fragmentação da antiga unidade indo-europeia surgiram duas grandes famílias linguísticas, que podem ser visualizadas na figura a seguir:

- Ramo europeu – línguas *centum*, que conservaram as antigas oclusivas guturais do indo-europeu;
- Ramo asiático – línguas *satem*, em que houve a evolução das oclusivas guturais para consoantes fricativas. Ex: latim – *equus*, sânscrito – *ṛcvas*

Figura 1 – As línguas indo-europeias



Fonte: elaborada pelos autores.

Baseados na obra de Bunse (1983), registramos, de forma resumida, os eventos linguísticos do indo-europeu ao alemão moderno, observando que eles devem ser acompanhados e complementados pelas leituras indicadas neste capítulo. Conservamos as periodizações sugeridas por Bunse (1983). Mais adiante, na parte dedicada à Anglistica, retomamos os aspectos concernentes ao inglês.



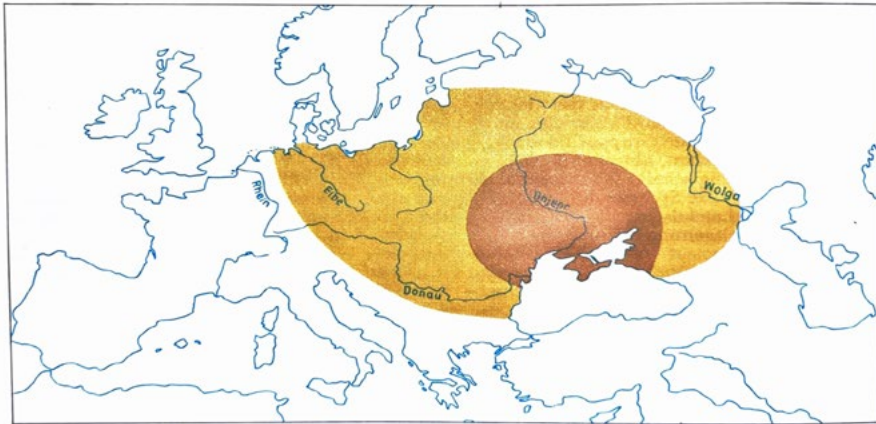
## Indo-europeu *versus* germânico

Segundo nossas referências, o indo-europeu ou indo-germânico, uma língua sem atestação escrita e completamente reconstruída pelos linguistas históricos do século XIX – R. Rask, J. Grimm, F. Bopp, A.W. Schlegel, A. Schleicher e outros –, constituiu uma unidade até cerca de 3000/2500 a.C. e era falado pelos povos indo-europeus nas proximidades do Mar Negro, região chamada de Estepe Pôntica, abrangendo desde o norte do Mar Negro até o leste do Mar Cáspio, passando pela Ucrânia ocidental, pelo Distrito Federal do Sul e pelo Distrito Federal do Volga, na Rússia, e alcançando o oeste do Cazaquistão, fazendo parte da vasta estepe conhecida como Estepe Eurasiana. Enquanto se presume que o germânico comum existiu do começo do último milênio a.C. até o século III d.C., na região hoje conhecida como Escandinávia. Como os povos germânicos não possuíam alfabeto, não há fontes escritas pelas próprias tribos germânicas. Por isso, as evidências arqueológicas são essenciais para descobrirmos como viviam. Os testemunhos mais antigos são dados por autores romanos como César (100 a 44 a.C.); Tacitus (55 a 117 d.C.); Plinius, o Velho (22/24 a.C. a 79 d.C.) e outros. As primeiras atestações escritas do germânico datam do século III d.C., em inscrições rúnicas na Escandinávia, primeiramente gravadas em madeira. Uma tradução da Bíblia, por Wulfila, em gótico (língua germânica do Leste, hoje desaparecida), data do século IV.

Dentre esses testemunhos, o mais antigo documento germânico, produzido entre os séculos VII e II a.C., é uma inscrição gravada no chamado Elmo de Negau (Áustria): *Harixasti teiva – Ao deus Harigast* (alusivo ao Exército), na verdade uma decifração inconcludente.

Um documento relevante é o *Cornus Aureum*, localizado em Gallehus, Dinamarca, e com data aproximada de 420 d.C.: *Ek HlewagastiR HoltijaR hornatawido*, geralmente interpretado como *Eu, Lebgast (?), filho de Holt, fiz o corno*. Confira no mapa a seguir onde se localizavam os principais reinos germânicos.

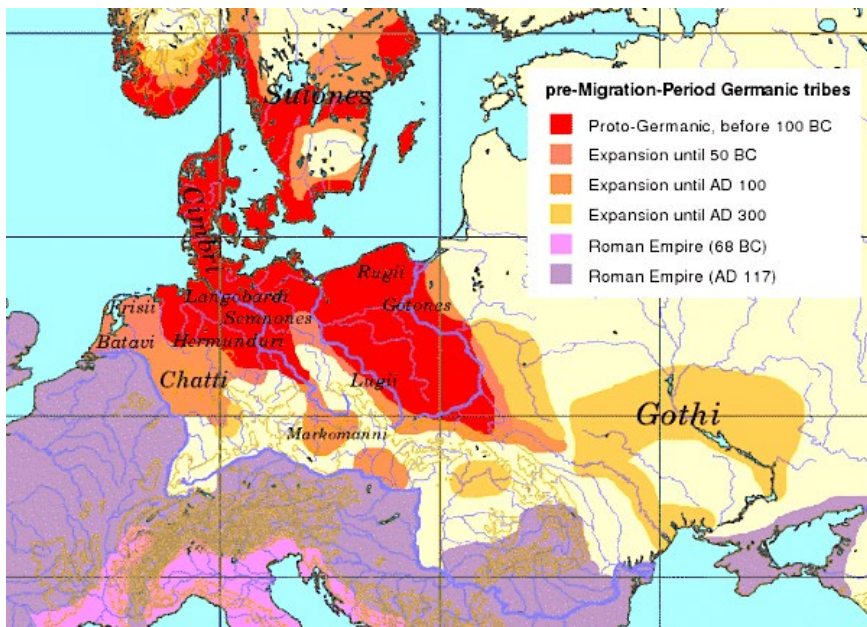
Figura 2 – *Habitat* dos povos protoindo-europeus



Die mutmaßliche Urheimat der Indogermanen

Fonte: adaptada de König e Paul ([1978], p. 40).

Figura 3 – *Habitat* dos povos germânicos



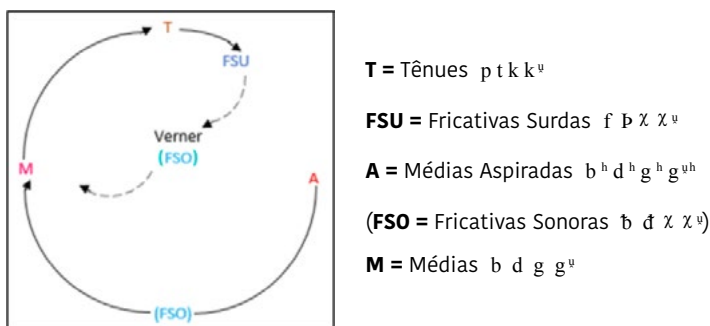
Fonte: adaptada de Putzger (1954, p. 24).

São as seguintes as características e diferenças entre o indo-europeu e o germânico:

1. O acento do indo-europeu era livre, isto é, podia recair em qualquer sílaba, enquanto no germânico o acento era inicial. Essa mudança trouxe como consequências o enfraquecimento das sílabas átonas e a simplificação do sistema morfológico indo-europeu, incluindo o sistema verbal. Assim, os oito casos (nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo, instrumental, ablativo e locativo) existentes no indo-europeu foram reduzidos para quatro (nominativo, acusativo, genitivo e dativo) no germânico.

2. Uma outra mudança, descrita por Jacob Grimm em 1822 e complementada por Karl Verner em 1876 (Lei de Verner), conhecida como Primeira Mutação Conson ntica ou Rotação Consonantal Germânica (*Erste Lautverschiebung*), teve início presumidamente no início do primeiro mil nio a.C. e conclusão por volta dos séculos I e II d.C. Na figura a seguir, esse processo pode ser visualizado:

Figura 4 – Rotação Consonantal Germânica



Fonte: elaborada pelos autores.

Exemplos:<sup>1</sup>

1 Abreviaturas das línguas utilizadas: abair.: *Altbairisch*; ahd.: *Althochdeutsch*; ai.: *Altindisch*; alts.: *Alts chsich*; engl.: *Englisch*; germ.: *Germanisch*; got.: *Gotisch*; gr.: *Griechisch*; idg.: *Indogermanisch*; lat.: *Latein*; mhd.: *Mittelhochdeutsch*; nhd.: *Neuhochdeutsch*; oberdt.: *Oberdeutsch*. Preferimos não traduzir os nomes das línguas para que o estudante se acostume a citar essas línguas tanto no alemão como no inglês. Da mesma forma, os autores optam por não traduzir exemplos de palavras e textos para o português, delegando essa tarefa para os estudantes tanto do alemão quanto do inglês.

Quadro 1 – Rotação Consonantal Germânica

<b>p ~ f</b>	<b>t ~ þ</b>	<b>k ~ χ</b>	<b>k<sup>v</sup> ~ χ<sup>v</sup></b>
lat. <i>pater</i> ~ engl. <i>father</i>	lat. <i>tres</i> ~ engl. <i>three</i>	lat. <i>centum</i> ~ got. <i>hund</i>	lat. <i>quod</i> ~ engl. <i>what</i>
<b>b<sup>h</sup> ~ b</b>	<b>d<sup>h</sup> ~ d</b>	<b>g<sup>h</sup> ~ g</b>	<b>g<sup>v</sup> ~ g<sup>v</sup></b>
ai. <i>bhratd</i> ~ got. <i>brōþar</i>	ai. <i>mádhyah</i> ~ engl. <i>mid</i>	lat. ( <i>g</i> ) <i>hostis</i> ~ got. <i>gasts</i>	idg. * <i>g<sup>v</sup> hnt</i> ~ ags. <i>Gūđ</i>
<b>Lacuna b ~ p</b>	<b>d ~ t</b>	<b>g ~ k</b>	<b>g<sup>v</sup> ~ k<sup>v</sup></b>
Sem exemplos convincentes	lat. <i>pedis</i> ~ engl. <i>foot</i>	lat. <i>genu</i> ~ engl. <i>knee</i>	lat. <i>vivus</i> (< * <i>g<sup>v</sup></i> ) ~ engl. <i>quick</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

São três as exceções:

- quando no indo-europeu a consoante que normalmente seria alterada era precedida por -s-, continuaria, respectivamente, sp, st e sk, como por exemplo em latim [sp] *spuo*, ahd. *spivan* ‘*ich speie*’, lat. *stella*, ahd. *stërno* ‘*stern*’, lat. *scabo*, ahd. *scaban* ‘*schaben*’.
- quando no indo-europeu dois sons surdos estavam juntos, somente o primeiro seria alterado: latim [kt] corresponde a [χt] no antigo alto alemão. Exemplo: *nocte* ~ *naht* ‘*nacht*’.
- Lei de Verner.

As fricativas surdas do germânico [f, þ, χ, s] tornavam-se, ainda no germânico, sonoras, a saber, [b, ð, g, z], se estivessem em contexto sonoro (vogais, nasais, líquidas) e se o acento no indo-europeu não recaísse na sílaba imediatamente anterior. Exemplos:

Quadro 2 – Ad Lei de Verner

<b>f ~ þ ~ b</b>	<b>þ ~ ð ~ d</b>	<b>χ/h ~ g ~ g</b>
gr. <i>hipér</i> as. <i>obār</i> ahd. <i>ubar</i>	gr. <i>patér</i> / ai. <i>pitár</i> an. <i>fader</i> got. <i>fader</i> ≠ ai. <i>bhrátar</i> / got. <i>broþar</i>	gr. <i>dekás</i> got. <i>tigjus</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, o [ p ] de *hipér* deveria corresponder ao germânico [ f ], mas temos *ubar* no ahd. O [ t ] de *patér* deveria corresponder ao germânico [ Þ ], mas temos *fader* no gótico. E, finalmente, o [ k ] em *dekás* deveria corresponder ao germânico [ χ ], mas temos *tigjus* no gótico. Dessa forma, pela primeira vez, temos, na Fonologia, uma regra descrita com motivação acentual.

3. As vogais curtas [ǣ, ǫ, ǝ] do indo-europeu neutralizam-se na vogal germânica [a]:

idg. \* *saldom* ~ lat. *sal* ~ got. *sal* 'salz'

idg. \* *por-* 'reisen' ~ lat. *porto* 'ich trage'

idg. \* *pǣter* ~ ai. *piſtár* ~ lat. *pater* ~ got. *fadar* 'vater'

As vogais longas [ā,ō] do indo-europeu neutralizam-se na vogal germânica [ō]:

idg. \* *māter* ~ ai. *mātar* ~ lat. *māter* ~ an. *mōder* 'mutter'

idg. \* *bhlō* ~ lat. *flōs* ~ got. *blōma* 'blume'

O ditongo idg. *eī* passa a *ī* no germ.:

idg. \* *steigh* ~ an. *sſīga* ~ ahd. *sſīgan* 'steigen'

4. idg. [l̥, r̥, m̥, n̥] > germ. [ul, ur, um, un]:

idg. \* *pl̥no* ~ got. *fulls*; idg. \* *bhr̥tis* 'das tragen' ~ ahd. *giburt* 'geburt'

idg. \* *g̥m̥tis* 'das sehen, das kommen' ~ got. *gaqumþs*, 'zusammenkunft'

idg. \* *mn̥trs* 'das denken' ~ got. *ga-munds* 'andenken'

5. Desenvolvimento no germânico de uma declinação consonântica (fraca), com o sufixo -n.

6. Desenvolvimento do imperfeito fraco, com o infixo -t-.

7. A apofonia do sistema verbal indo-europeu reduziu-se no germânico à flexão dos verbos fortes.

## Germânico *versus* antigo alto alemão (do século VI a 1070)

Com as migrações dos povos germânicos, culminadas pela queda do Império Romano, em 476, as diversas línguas e dialetos em contato causaram modificações que implicaram no surgimento do antigo alto alemão. Não existe uma

forma padronizada ou supra-regional de alemão nesse período, e o alto alemão antigo é um termo genérico para o grupo de dialetos germânicos ocidentais continentais que sofreram a denominada Segunda Mutação Conson ntica.

A Segunda Mutação Conson ntica (*Zweite Lautverschiebung*) traz como consequência a divisão da região do Império Germânico em baixo alemão (*Niederdeutsch*), ao norte, cuja história linguística remonta ao antigo saxão, de 750 a 1150, e que não apresenta essa mutação; e em alemão superior (*Oberdeutsch*). O alemão superior   subdividido em alemão central (*Mitteldeutsch*), com comportamento híbrido, e em alto alemão (*Hochdeutsch*), trazendo a modificação a seguir descrita em toda a sua extensão, ao sul, abaixo da Linha das cidades de Düsseldorf e Benrath, que representa o ponto de divisão entre o norte e o sul, conhecida como *ik maken dorp dat appel pund* acima e como *ich machen dorf das apfel pfund* (resumindo, Linha *maken-machen*) abaixo. A Figura 5 descreve a distribuição da região que compõe essa linha na Alemanha, Áustria, Suíca, Principado de Liechtenstein e Luxemburgo.

Figura 5 – Os dialetos alemães



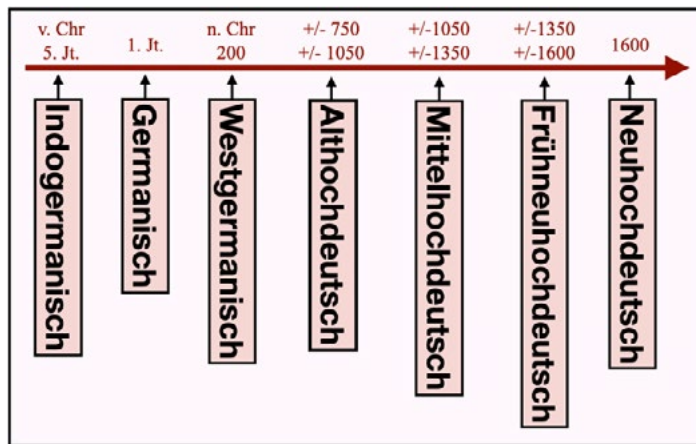
Fonte: K nig e Paul ([1978], p. 230-231).

Os primeiros escritos do alto alemão datam de meados do século VIII (algumas glosas), e os do baixo-alemão (ancestral do neerlandês) datam de 830 mais ou menos. Os primeiros textos em antigo frisão e em antigo inglês são do século IX.

Os textos sobreviventes do antigo alto alemão foram todos escritos em *scriptoria* (salas em mosteiros europeus medievais dedicadas à escrita) e, como resultado, a esmagadora maioria deles são de natureza religiosa ou, quando seculares, pertencem à cultura literária latina do cristianismo. Os primeiros textos escritos em antigo alto alemão, glosas e traduções interlineares para textos latinos aparecem na segunda metade do século VIII. A importância da Igreja na produção de textos e a extensa atividade missionária do período deixaram sua marca no vocabulário do antigo alto alemão, com muitos novos empréstimos e novas moedas para representar o vocabulário latino da Igreja.

Na Figura 6 apresentamos as diferentes periodizações da história da língua alemã sugeridas por Bragança Júnior (2002), além daquelas registradas neste capítulo:

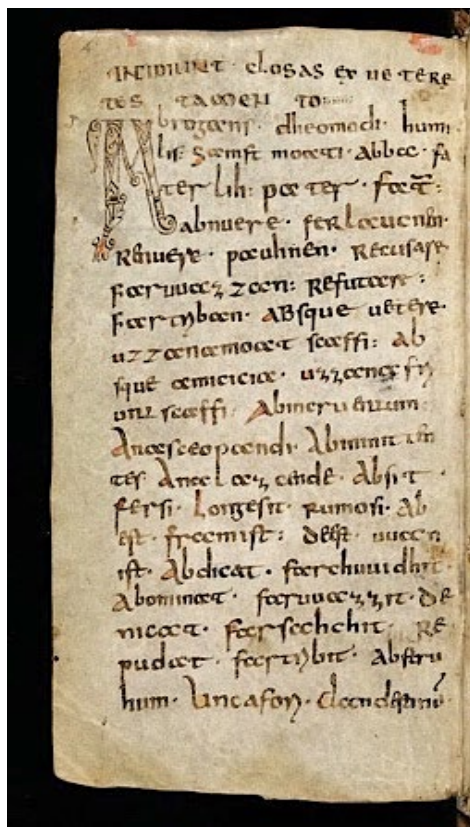
Figura 6 – Etapas evolutivas da língua alemã



Fonte: adaptada de Bragança Júnior (2002).

A seguir, apresentamos a Figura 7, ilustrando a primeira página do *Codex Abrogans*:

Figura 7 – Primeira página do *Codex Abrogans*, escrito entre 765 e 775



Fonte: Codex Abrogans, St. Gallen, Stiftsbibliothek Admont, Suíça, Cod. 911.

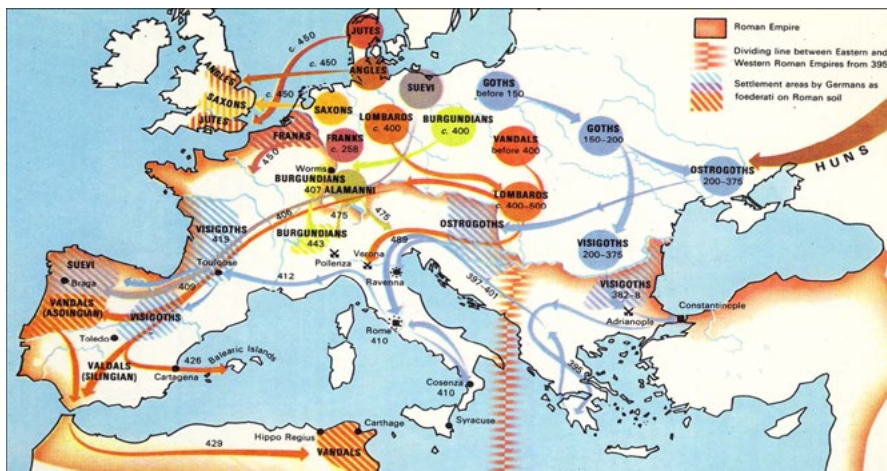
Trata-se do texto mais antigo registrado em alto alemão antigo, um dicionário de sinônimos datado do século VIII e escrito pelo prelado austríaco Arbeo de Frisinga, bispo de Frisinga (Freising – Alemanha), e pelo monge beneditino Kero. O livro contém 3.670 palavras da linguagem cotidiana.

Texto da primeira página: “Abrogans. dheomodi. humilis: samftmoati. abba. faterlih: pater. fater. abnuere. ferlaucnen. renuere. pauhnen. recusare. far’guzzan: refutare: fartriban. absque uetere. uzzana moatscaffi: absque amicitia. uzzana friuntscaffi”.

São as seguintes as mudanças que ocorreram do protogermânico ao antigo alto alemão a partir das migrações dos povos germânicos entres os séculos III e VI:



Figura 8 – As migrações dos povos germânicos entre os séculos III e VI



Fonte: Kinder e Hilgeman ([1978], p. 114).

## 1. Geminação consonântica do germânico do Ocidente

As consoantes simples geminaram-se quando eram seguidas de j:

got. *bidjan* ~ as. *biddian* ~ ahd. *bitten*

## 2. Segunda Mutação Conson ntica ou Mutação do Alto Alemão (*Hochdeutsche Lautverschiebung*) (cerca de 453 a 700 d.C.):

### A. T nuas

germ. p → ahd. pf ● Início de palavra

germ. t → ahd. tz ● Depois de consoante

germ. k → ahd. kx ● Na geminação

germ. \* *plegan* ~ ahd. *pfl gan* 'pflegen'

germ. \* *taiknam* ~ ahd. *zeihhan* 'zeichnen'

germ. \* *korna* ~ ahd. *kchorn* 'korn'

germ. p → ahd. ff ● Final de palavra, depois de vogal

germ. t → ahd. zz ● Quando não são geminadas

germ. k → ahd. hh ● No meio de palavra, entre vogais

alts. *opan* → ahd. *offan* 'offen'

\* alts. *etan* ~ ahd. *ëzzan* 'essen'  
alts. *makōn* ~ ahd. *mahhōn* 'machen'

#### B. Médias

germ. *b* → ahd. *p*  
germ. *d* → ahd. *t*  
germ. *g* → ahd. *k*  
got. *giban* ~ oberdt. *kepan* 'geben'  
alts. *dag* ~ ahd. *tag* 'tag'  
got. *gud* ~ abair. *kot* 'gut'

#### C. Fricativas

germ. *þ* → ahd. *d*  
germ. \* *brōþ* ~ ahd. *bruoder* 'bruder'

#### 3. Monotongação

germ. *ai* → ahd. *ē* (antes de *r, h, w*):  
got. *air* ~ ahd. *êr* 'früher'  
germ. *ou* → ahd. *ō* (antes de *r*, germ. *h* e dentais):  
got. *dauþus* ~ ahd. *tōd* 'tod'

#### 4. Ditongação

germ. *ē2* (< idg. *ēi*) → ahd. *ie:*  
got. *hēr* ~ ahd. *hear, hiar* 'hier'  
germ. *ō* → ahd. *uo*  
got. *brōþar* ~ ahd. *bruoder* 'bruder'

#### 5. Rebaixamento de vogais

germ. *u* → ahd. *o*: germ.\* *wulfaz* ~ ahd. *wolf* 'wolf'

#### 6. i – Metafonia (*Umlaut*)

Processo assimilatório através do qual a qualidade da vogal da sílaba tônica é ajustada à qualidade da vogal da sílaba átona que a segue, contendo [i, j, ɪ] (*Hebung* ou "levantamento")

*a* → *ä* (e) ahd. *gast* ~ *gesti* 'gast, gäste'

7. Apagamento da nasal/alongamento compensatório  
germ. \* *panh* - *tō* ~ ahd. *dāhta* 'dachte'

## Antigo alto alemão *versus* médio alto alemão (1070-1350)<sup>2</sup>

Registramos as seguintes mudanças observadas na passagem do antigo alto alemão para o antigo médio alemão:

### 1. Metafonia (*Umlaut*)

Enquanto no ahd. o i-*Umlaut* era um fenômeno fonológico, ou seja, tinha apenas motivação fônica, ele adquire no mhd. uma função morfológica, como marcador de plural:

*kraft* ~ *krefte* 'kraft, kräfte'

2. ahd. *sk* → mhd. *š skīnan* → *schīnen* 'scheinen'

ahd. *st* → mhd. *št stērno* → *stērne* 'stērn'

ahd. *sp* → mhd. *šp spivan* → *spûwen* 'speien'

3. Endurecimento de *coda* silábica (*Auslautverhärtung*): trata-se do ensurdecimento das consoantes sonoras em *coda* silábica.

ahd. *lib* → mhd. *līp* 'leib' Genitivo *lībes*

ahd. *rad* → mhd. *rat* 'rat' Genitivo *rades*

ahd. *tag* → mhd. *tac* 'tag' Genitivo *tages*

### 4. Enfraquecimento das sílabas átonas

ahd. *bi-*, *ga-*, *za-*, *ur-*, *fur-* → mhd. *be-*, *ge-*, *ze-*, *er-*, *fer-*

ahd. *hēriro* → mhd. *hērrē* 'herr'

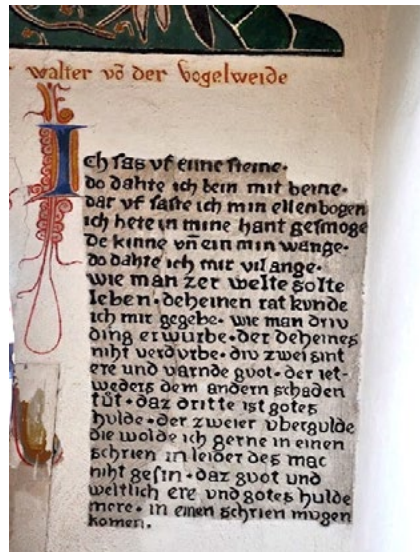
### 5. Efeito do enfraquecimento das sílabas finais na derivação e na sintaxe

As sílabas de flexão que marcavam as categorias do verbo e do substantivo perderam o seu significado, fazendo com que fossem criados outros recursos para garantir a comunicação.

2 Maiores detalhes, inclusive sobre a pronúncia/leitura de textos nessas duas fases da língua alemã, podem ser estudados nos *podcasts* elaborados pelo professor Alexander Lasch da Universidade Técnica de Dresden nos *links*: ALTHOCHDEUTSCH (<https://www.youtube.com/watch?v=uD5AaurIzo4>), MITTELHOCHDEUTSCH (<https://www.youtube.com/watch?v=uBwPft2FU6w>).

As obras mais conhecidas do antigo médio alemão são as poesias cortesias da dinastia de Staufen, a saber, “Nibelungenlied”; “Lucidarius”; “Parzival”, de Wolfram von Eschenbach; “Tristan”, de Gottfried von Straßburg; os poemas de Walther von der Vogelweide. Exemplificamos com o poema desse último autor, “Ich Saz ûf eime Steine”:

Figura 9 – “Ich Saz ûf Eime Steine” – Walther von der Vogelweide



Fonte: Humboldt Universität Berlin.

“Ich Saz ûf Eime Steine”, 1170 e 1230 (BRAGANÇA JÚNIOR, 2007):

*Ich saz ûf eime steine  
und dâhte bein mit beine:  
dar ûf satz ich den ellenbogen:  
ich hete in mîne hant gesmogen  
daz kinne und ein mîn wange.  
dó dâhte ich mir vil ange,  
wie man zer welte solte leben.  
deheinen rât kond ich gegeben,  
wie man driu dinc erwurbe,  
der keines niht verdurbe.  
diu zwei sint êre und varnde guot,*

daz dicke ein ander schaden tuot:  
daz dritte ist gotes hulde,  
der zweier übergulde.  
diu wolte ich gerne in einen schrîn.  
jâ leider desn mac niht gesîn,  
daz guot und weltich êre  
und gotes hulde mêre  
zesamene in ein herze komen.  
stîg unde wege sint in benomen:  
untriuwe ist in der sâze,  
gewalt vert ûf der strâze:  
fride unde reht sint sêre wunt.  
diu driu enhabent geleites niht,  
diu zwei enwerden ê gesunt

“Ich saß auf einem Stein” (alemão moderno, traduzido por Richard Zoozmann):

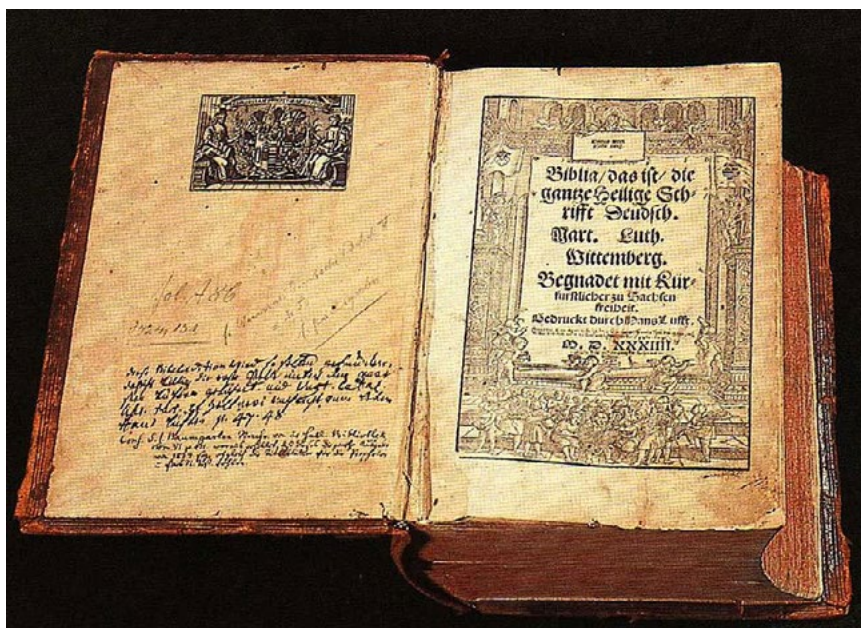
*Ich saß auf einem Steine  
und bedeckte (das eine) Bein mit (dem anderen) Bein,  
darauf setzte ich den Ellenbogen,  
ich hatte in meine Hand geschmiegt  
das Kinn und eine meiner Wangen.  
So dachte ich lange darüber nach,  
wie man in der Welt leben sollte.  
Keinen Rat konnte ich geben,  
wie man drei Dinge erwürbe (erwerben könnte),  
(so) daß keines von ihnen verdürbe.  
Die (ersten) zwei sind Ehre und beweglicher Besitz,  
die einander sehr Schaden antun (unvereinbar sind).  
Das dritte ist die Huld Gottes,  
noch goldener (wertvoller) als die zwei (anderen).  
Die drei wollte ich gerne in einen Schrein (zusammentun).  
Doch leider kann das nicht sein,  
daß Gut (Besitz) und weltliche Ehre  
und Gottes Huld mehr (noch dazu)  
zusammen in ein Herz kommen  
Steige und Wege sind ihnen benommen (verwehrt):  
Untreue ist auf der Lauer (sâze, wörtl. ‘Sitz, Wohnsitz’),  
Gewalt fährt (regiert) auf der Straße.  
Friede und Recht sind sehr verwundet.  
Die drei haben kein Geleit (Schutz), ehe nicht diese zwei ge-  
sund werden (sich bessern).*

## Médio alto alemão *versus* moderno alto alemão (fase inicial: 1350-1650)

O moderno alto alemão em sua fase inicial (*Frühneuhochdeutsch*) é caracterizado por uma série de processos de mudanças fônicas que distinguem o médio alto alemão do moderno alto alemão e que já haviam começado nesse período inicial. Estes incluem, por exemplo, o chamado alongamento (*Dehnung*) em sílaba aberta, a monotongação e a ditongação do alemão, consolidadas no alemão moderno. Começa-se a usar o “ei”, que no médio alto alemão ainda é [ɛɪ] (semelhante a “ay” [eɪ] em inglês *say* “dizer”) e pronunciado [aɪ], e “si” se torna “ši” (por exemplo, *slafen* se torna *schlafen* “dormir”).

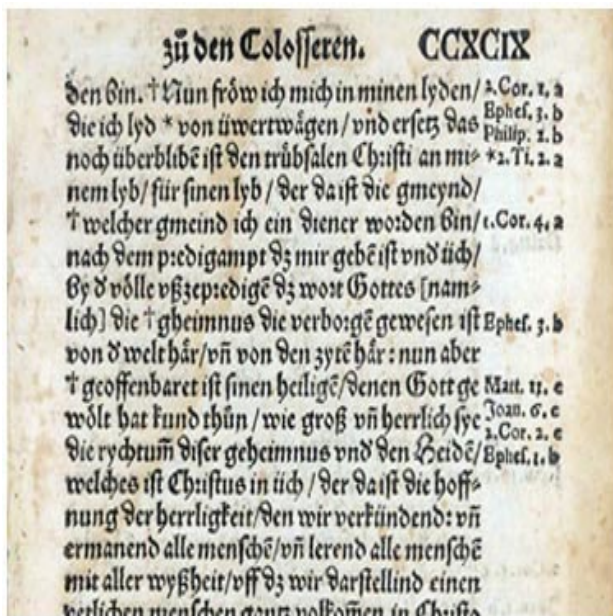
Exemplos de testemunhos textuais dessa fase são os escritos de Paracelsus, a partir de 1529, e a tradução da Bíblia de Lutero de 1545, em antigo alemão moderno.

Figura 10 – A Bíblia de Martinho Lutero



Fonte: Lutherhaus Wittenberg.

Figura 11 – Bíblia de Martinho Lutero em antigo alemão moderno – I Col. 1:24-21



Fonte: Lutherhaus Wittenberg.

Tradução para o alemão moderno (a partir de 1600):

24 Nun freue ich mich in meinem Leiden, das ich für euch leide, und erstatte an meinem Fleisch, was noch mangelt an Trübsalen in Christo, für seinen Leib, welcher ist die Gemeinde,

25 deren Diener ich geworden bin nach dem göttlichen Predigtamt, das mir gegeben ist unter euch, daß ich das Wort Gottes reichlich predigen soll,

26 nämlich das Geheimnis, das verborgen gewesen ist von der Welt her und von den Zeiten her, nun aber ist es offenbart seinen Heiligen,

27 denen Gott gewollt hat kundtun, welcher da sei der herrliche Reichtum dieses Geheimnisses unter den Heiden, welches ist Christus in euch, der da ist die Hoffnung der Herrlichkeit.

*28 Den verkündigen wir und vermahnen alle Menschen und lehren alle Menschen mit aller Weisheit, auf daß wir darstellen einen jeglichen Menschen vollkommen in Christo Jesu;*

Mudanças ocorridas:

1. Monotongação

mhd. *ie* → nhd. *ī lieb* → *līb* 'lieb'

mhd. *üe* → nhd. *ū brüeder* → *brüder* 'bruder'

mhd. *uo* → nhd. *ū guot* → *gūt* 'gut'

2. Ditongação

mhd. *ī* → nhd. *ei [ai]* *wīn* 'wein'

mhd. *ū* → nhd. *au [au]* *hūs* 'haus'

mhd. *iu [iū]* → nhd. *eu [ɔi]* *hiute* 'heute'

3. Alongamento em sílabas tônicas abertas

ahd. *wǎgan* → nhd. *wāgen*

ahd. *fǎran* → nhd. *fahren*

4. Encurtamento da vogal longa do ahd. antes de "ht"

ahd. *brāhta* → mhd. *brachte* 'brachte'

ahd. *dāhta* → mhd. *dachte* 'dachte'

ahd. *liocht* → mhd. *licht* 'licht'

5. Perda de funções gramaticais formais através de sufixos

idg.: oito casos

ahd.: quatro casos

nhd.: três casos

As funções sintáticas no alemão moderno são desempenhadas através de outros elementos: artigos, pronomes e preposições.

6. Consolida-se a ordenação de palavras Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) como não marcada.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ALEMÃO MODERNO

Entre o período do antigo alto alemão e o alemão moderno, a língua alemã passou por transformações significativas, tanto na gramática quanto no vocabulário. Essas mudanças foram resultado de fatores históricos, sociais e culturais que moldaram a língua ao longo dos séculos. A unificação e estruturação da língua alemã foram fundamentais para a construção de uma identidade cultural forte e a comunicação efetiva entre os falantes de diferentes regiões e dialetos.

### O alemão de hoje

Um dos grandes responsáveis pela estruturação e unidade da língua alemã como a conhecemos hoje foi Martinho Lutero. Como precursor da Reforma Protestante, uma de suas obras mais importantes foi a tradução da Bíblia para o alemão, em 1521 (Novo Testamento) e 1534 (Velho Testamento).

Independentemente do caráter religioso, ele procurou usar em sua tradução uma variedade linguística bastante falada e compreendida na época, já que o seu objetivo era que as pessoas fossem capazes de ler e compreender por si mesmas os ensinamentos bíblicos. Sua tradução procurou considerar o que o povo dizia e como dizia (*Dem Volk aufs Maul schauen* ou “Olhar ‘dentro da boca’ do povo”).

Graças à invenção da imprensa, pelo também alemão Johannes Gutenberg, a tradução da Bíblia foi amplamente difundida, o que colaborou para a consolidação da língua alemã escrita, conhecida hoje como *Hochdeutsch* (alemão padrão).

Esse alemão padrão (também conhecido como *Hochsprache*, “língua culta”, *Landessprache* ou *Nationalsprache*, “língua nativa ou nacional”), na verdade, representa um compromisso entre os dialetos centrais e do sul, abaixo da Linha de Benrath, na Alemanha.

O primeiro dicionário alemão foi elaborado a partir de meados do século XIX pelos Irmãos Grimm (um deles, Jacob Grimm, é o mesmo estudioso da Filologia Germânica e das histórias infantis, como Chapeuzinho Vermelho) – e tinha 16 volumes. Eles não chegaram a terminar o trabalho, porque ambos faleceram antes, mas o dicionário foi finalmente concluído em 1961. Já a primeira gramática foi estruturada por Konrad Duden em 1860 – o *Duden Handbuch*. A gramática Duden existe até hoje e é atualizada, quase sempre, a cada cinco anos (a última é de 2013).

É claro que, desde então, o alemão sofreu diversas modificações e evoluções. A última reforma ortográfica ocorreu em 1998, com uma transição de oito anos. Os dialetos perderam espaço, e muitos deles acabaram praticamente extintos, mas a língua alemã ganha cada vez mais importância no cenário político e econômico, tanto europeu quanto mundial.

## O alemão no Brasil

A língua alemã foi trazida pelos imigrantes a partir de 1824. Esses imigrantes partiram de vários pontos, como das regiões Hunsrück e Palatinado, dando origem a diversos dialetos locais. Em função da distância, a língua aqui evoluiu de uma maneira completamente diferente da Alemanha, e suas variações são conhecidas como o “alemão brasileiro” (*Brasildeutsch*).<sup>3</sup>

Essas variedades representam uma língua minoritária que tem importância cultural grande, principalmente para os estados do Sul. Elas foram influenciadas pelo português e também pelo italiano. Estima-se que mais ou menos 3 milhões de pessoas falem a variedade *hunsrückisch* (“hunsruquiano”), 1,5 milhão falem o *pommersch* (“pomerano”) e cerca de 8 mil falem o *Platdeutsch*. Hoje esses dialetos fazem parte do patrimônio cultural brasileiro.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, foi instaurada uma forte repressão aos falantes de alemão e italiano, especialmente no Rio Grande do Sul. No entanto, algumas famílias ainda mantêm a tradição e ensinam seus filhos a falar alemão e suas variedades desde pequenos!

- 
- 3 Para maiores detalhes, consulte: ALTENHOFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.
- CUNHA, J. L. da; GÄRTNER, A. Aprendizagem de alemão como língua estrangeira por estudantes de descendência alemã. *Educação*, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 85-94, 2001.
- DAMKE, C. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. *Especulo*, Madrid, v. 40, p. 1-12, 2008.
- DAMKE, C. Língua em contato: o caso alemão x português. In: FIÚZA, A. F.; OLIVEIRA, S. R. F. de (org.). *O bilinguismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná*. Cascavel: Edunioeste, 2006. v. 1. p. 35-46.
- FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: Línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona da imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, 2008.

## O ESSENCIAL PARA A HISTÓRIA DA LÍNGUA ALEMÃ: OBRAS DE REFERÊNCIA

Resumimos, a seguir, o que consideramos importante constar de qualquer obra que investigue e descreva eventos linguísticos e filológicos no âmbito da história das línguas germânicas. Iniciamos com a História da Língua Alemã e, na seção em que tratamos da Anglística, são detalhados os eventos concernentes à língua inglesa. Por fim, são selecionadas as respectivas obras que poderão servir de referências iniciais para os interessados em adquirir conhecimento mais amplo e especializado em ambas as línguas.

Assim, selecionamos primeiramente sete obras, sendo duas de caráter geral, uma referente a questões de descrição linguística e três ao campo da Filologia Germânica, que, na nossa opinião, representam hoje muito bem a área de Germanística. Demos preferência àquelas que estão escritas em língua portuguesa (muito poucas) ou que sejam de fácil acesso nas bibliotecas acessíveis a estudantes da UFBA.

**ROSENTHAL, E. T. *A língua alemã: desenvolvimento histórico e situação atual*. São Paulo: Herder, 1963.**

Trata-se do primeiro livro escrito em português sobre a língua alemã, pelo ex-professor titular da Universidade de São Paulo (USP) Erwin Theodor Rosenthal. O livro está esgotado, mas pode ser adquirido a um bom preço pela internet.

A obra está distribuída em sete capítulos contendo as origens da língua, o antigo alemão, o médio alemão, o período transitório, o alemão moderno, a formação de palavras e a sintaxe do alemão moderno.

**PANDAEMONIUM GERMANICUM: Revista de Estudos Germanísticos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997- .**

A revista *Pandaemonium Germanicum*, publicada desde 1997 pela área de Alemão do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, configura-se como fórum de discussão acadêmica no campo da Germanística, a saber: língua e literaturas de língua alemã, literatura comparada e estudos culturais ligados aos países de língua alemã, linguística alemã, linguística aplicada e contrastiva (português/alemão), ensino de alemão

como língua estrangeira e estudos tradutológicos. A *Pandaemonium* pretende contribuir para a divulgação de pesquisas de germanistas brasileiros e de outros países, bem como para o diálogo entre a Germanística, as demais áreas de Letras e outras áreas de conhecimento.

**HEIDOLPH, K. E. FLÄMMIG, W.; MOTSCH, W. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 1981.**

Panorama da estrutura do sistema da língua literária alemã da contemporaneidade, ilustrando suas relações internas em todos os níveis de análise. Os autores, sob a coordenação da Karl Erich Heidolph, Walter Flämmig e Wolfgang Motsch, pesquisadores do Instituto Central para Ciências da Linguagem da ex-Alemanha oriental, enfatizam que o sistema linguístico não aparece como um objeto único. Por isso parte-se de um conceito de língua de fundamento marxista-leninista com o qual pode-se sugerir que a língua não é criada por uma classe, e sim por toda a sociedade.

**BUNSE, H. *Iniciação à filologia germânica*. Porto Alegre: [Editora UFRGS], 1983.**

Panorama histórico-cultural das línguas germânicas, estudo sincrônico e diacrônico da língua alemã, com informações complementares sobre as demais línguas germânicas. Obra-base para a disciplina LET A35, História da Língua Alemã, e para o resumo registrado neste guia.

**GRAEFEN, G.; LIEDKE-GÖBEL, M. *Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. 3. Aufl. Tübingen: Francke, 2008. (UTB, 8381).**

Essa introdução multimídia transmite o conhecimento básico clássico da Linguística alemã e leva em consideração os requisitos especiais para o ensino do alemão como língua estrangeira ou segunda língua. Os diferentes campos de trabalho em Linguística Aplicada também são apresentados. O CD-ROM incluso vincula o texto completo do livro ao glossário e fornece um extenso material de áudio. Numerosos exercícios com soluções de exemplo permitem verificar os conhecimentos transmitidos, e bibliografias e *links* para recursos de internet recomendados facilitam uma introdução mais profunda aos tópicos selecionados.

**PITTNER, K. *Einführung in die germanistische Linguistik*. 2. Aufl. Darmstadt: WBG, 2016.**

A obra descreve as áreas centrais da Linguística alemã de uma maneira clara e compacta. Além de informações básicas sobre o alemão e a Linguística moderna, são tratadas as áreas da Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática. O foco é transmitir conhecimentos que sejam aplicáveis, de forma prática, na análise da linguagem. Exercícios práticos com dicas de solução, um glossário com termos básicos, um índice de assunto, dicas para leitura e endereços comentados na internet tornam o livro muito útil de várias maneiras para autoestudo e referência.

## **História da língua alemã sob o ponto de vista da Linguística germânica e/ou Filologia germânica**

**ERNST, P. *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: UTB Basics, 2004.**

Uma obra básica para estudar Linguística em geral e Filologia alemã em particular. O volume é dividido em três grandes capítulos:

- A Gramática explica os níveis linguísticos da Fonética/Fonologia, Morfologia/formação de palavras, bem como Sintaxe tradicional e gerativa.
- A Semântica trata do signo linguístico, da palavra e da frase como unidades também internas à língua.
- A Pragmática examina os fatores externos da linguagem como uma forma de comunicação dentro de um contexto individual, situacional e social.

## **HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA**

A disciplina LET A94, História da Língua Inglesa ou Introdução à História da Língua Inglesa, é um componente obrigatório na grade de licenciandos(as) e bacharelados(as) de inglês da UFBA. O curso investiga e discute o nascimento do inglês, algumas das mais importantes transformações que sofreu ao longo do tempo e o atual *status* desta que é a língua mais falada no mundo.

Através de uma abordagem crítica e dialógica, estudamos a história da língua inglesa buscando refletir sobre os aspectos linguísticos, mas também sobre as questões histórico-culturais, socioeconômicas, políticas e ideológicas que envolvem a história da língua. Através de uma análise sistêmica, buscamos refletir sobre como fenômenos históricos de diferentes naturezas conduziram o inglês à língua que é hoje, assim como ao que pode vir a ser no futuro.

Temos como objetivo ajudar alunas e alunos a compreenderem as origens históricas do inglês moderno; identificarem as principais mudanças sofridas pela língua; analisarem os discursos e os contextos históricos que motivaram e popularizaram muitas dessas mudanças; debaterem o que seria o inglês chamado “padrão”; e, finalmente, refletirem sobre o futuro da língua.

Com base nas obras indicadas nas referências, fazemos, a seguir, um brevíssimo resumo histórico da língua inglesa, destacando algumas de suas principais transformações. Na seção final, indicamos algumas leituras para aprofundamento e estudo autônomo.

## Ilhas britânicas antes da língua inglesa

As primeiras línguas, de que se tem registro, utilizadas nas ilhas britânicas foram aquelas levadas por populações de origem celta mais ou menos no ano 500 a.C. Acredita-se que essas línguas predominaram na região por quase cinco séculos; entretanto, de acordo com a maior parte dos(as) pesquisadores(as), não haveria restado muito delas no inglês moderno além de um número limitado de palavras. Essa visão tradicional tem sido contestada por algumas pesquisas recentes que apontam que é possível que a influência das línguas celtas no inglês pode ter sido muito mais intensa do que ainda se acredita.

Foi apenas a partir do ano 53 a.C. que a hegemonia celta passou a ser desafiada pelo latim. Os romanos, após vencerem e dominarem os povos que ocupavam a Europa continental, finalmente conseguiram, no ano 83 d.C., conquistar a Grã-Bretanha, ocupando algo em torno de dois terços de toda a ilha. Por aproximadamente 400 anos, o latim passou a ser utilizado nas esferas de administração da então colônia britânica. As línguas celtas, porém, não deixaram de ser utilizadas pela população local.

O latim, ao longo da história, exerceu forte influência na língua inglesa, tendo dado origem a quase 30% do vocabulário do *Old English*. Foi, também, o alfabeto latino que permitiu o surgimento e desenvolvimento de uma forma escrita para o inglês.

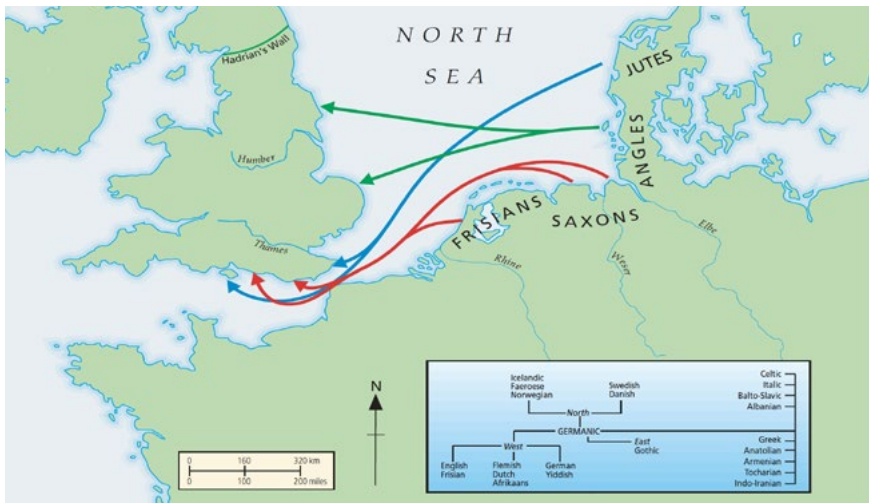
Quadro 3 – Alguns empréstimos latinos para o inglês (antes do ano 1000 a.C.)

Português	Latim	Old English	Modern English
Altar	Altar	Altar	Altar
Apóstolo	Apostolous	Apostol	Apostle
Missa	Missa	Maesse	Mass
Escola	Scola	Scol	School
Verso	Versus	Fers	Verse
Órgão	Organum	Orgel	Organ

Fonte: adaptado de Crystal (2019, p. 24).

Após séculos de domínio no continente europeu, os romanos começaram a sofrer importantes derrotas infligidas, principalmente, por tribos germânicas que ocupavam o norte da Europa. Por volta do ano 410 d.C., quando os romanos decidiram desocupar a Grã-Bretanha, essas populações germânicas foram responsáveis por rapidamente preencher o vácuo deixado por Roma. Dezenas de milhares de migrantes germânicos cruzaram o Mar do Norte e se estabeleceram nas costas leste e sul da Grã-Bretanha.

Figura 12 – Ocupação germânica na Grã-Bretanha



Fonte: Crystal (2019, p. 6).

## *Old English* (450-1100 d.C.)

Os germânicos que chegaram à ilha vieram majoritariamente de quatro diferentes tribos, cujas línguas faziam parte do ramo tradicionalmente ligado aos povos do baixo oeste germânico.

De onde hoje está localizada a Dinamarca vieram os jutos e os anglos. Da costa norte onde hoje é a Alemanha vieram os saxões e, menos mencionados nos livros de história, da costa norte onde hoje são os Países Baixos vieram os frísios.

A chegada em massa de populações germânicas, sua fixação no território e o controle rapidamente conquistado por esses novos povos foram fatores que contribuíram para que as suas línguas também rapidamente se consolidassem na região. Devido às fortes semelhanças entre elas, os povos celtas as agruparam em uma única língua e a batizaram de “anglo-saxão”, nascendo, assim, o posteriormente chamado *Old English*.

A partir do ano 865 d.C., com a chegada de populações oriundas dos países hoje chamados de escandinavos, o *Old English* sofre algumas importantes transformações. A língua desses recém-chegados povos, popularmente conhecidos como *vikings*, apesar de possuir a mesma origem protogermânica que o anglo-saxão, era muito distinta da língua falada na Grã-Bretanha. O contato com o *Old Norse* falado pelos novos invasores foi o último capítulo da história do inglês antigo antes que ele sofresse outras intensas transformações e passasse a ser chamado de inglês médio.

Alguns textos importantes (GELDEREN, 2006, p. 48):

- “Beowulf”. Dialeto misto: Northumbrian/West Saxon; manuscrito +/- de 1000 d.C., porém baseado em uma versão antiga;
- “Evangelhos de Lindisfarne”: manuscritos feitos no final do século VII e início do século VIII, em Lindisfarne, na Nortúmbria;
- “The Exeter Book”: poesia em inglês antigo; inclui “Riddles, Wulf and Eadwacer”, “The Wanderer” e “The Seafarer”;
- *Crônica Anglo-Saxônica*: conjunto de anais, escritos em inglês antigo, que narram a história dos anglo-saxões. O manuscrito original das crônicas foi escrito no final do século IX, provavelmente em Wessex, durante o reinado de Alfredo, o Grande;
- “Hino de Cædmon”: poema em inglês antigo atribuído a Cædmon (731 d.C.).



BEOWULF<sup>4</sup> (anglo-saxão)

*HWÆT. We Gardena in geardagum,  
þeodcýninga, þrym gefrunon,  
hu ða æþelingas ellen fremedon.  
Oft Scyld Scefing sceaþena þreatum,  
monegum mægþum, meodosetla ofteah,  
egsode eorlas. Syððan ærest wearð  
feasceaft funden, he þæs frofre gebad,  
weox under wolcnum, weorðmyndum þah,  
oðþæt him æghwylc þara ymsittendra  
ofer hronrade hyran scolde,  
gomban gyldan. þæt wæs god cýning.  
ðæm eafera wæs æfter cenned,  
geong in geardum, þone god sende  
folce to frofre; fyrenðearfe ongeat  
þe hie ær drugon aldorlease  
lange hwile. Him þæs liffrea,  
wuldres wealdend, woroldare forgeaf;  
Beowulf wæs breme blæd wide sprang,  
Scyldes eafera Scedelandum in*

BEOWULF (inglês moderno)

*LO, praise of the prowess of people-kings  
of spear-armed Danes, in days long sped,  
we have heard, and what honor the athelings won!  
Oft Scyld the Scefing from squadroned foes,  
from many a tribe, the mead-bench tore,  
awing the earls. Since erst he lay  
friendless, a foundling, fate repaid him:  
for he waxed under welkin, in wealth he throve,  
till before him the folk, both far and near,  
who house by the whale-path, heard his mandate,  
gave him gifts: a good king he!  
To him an heir was afterward born,*

---

4 Maiores detalhes sobre a pronúncia/leitura de “Beowulf” em *Old English* podem ser estudados no vídeo produzido pelo professor Justin A. Jackson, da Hillsdale College, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CH-\\_GwoO4xl&t=5s](https://www.youtube.com/watch?v=CH-_GwoO4xl&t=5s).

*a son in his halls, whom heaven sent  
to favor the folk, feeling their woe  
that erst they had lacked an earl for leader  
so long a while; the Lord endowed him,  
the Wielder of Wonder, with world's renown.  
Famed was this Beowulf: far flew the boast of him,  
son of Scyld, in the Scandian lands. (LIMA, 2016, p. 79)*

A versão mais conhecida do Hino de Cædmon é a comumente impressa em Saxão do Oeste a partir de um manuscrito do século XI. Entretanto, uma versão da Nortúmbria também sobreviveu em um manuscrito do século VIII:

Quadro 4 – Hino de Cædmon em inglês antigo (em dois dialetos) e em inglês moderno

Hino de Cædmon – Inglês Antigo/Anglo-Saxão (Saxão do Oeste)	Hino de Cædmon – Inglês Antigo/Anglo-Saxão (Nortúmbria)
<p><i>Nu we sceolan herigean heofonrices weard, metodes mihte 7 his modgeþanc, werc wuldorfæder, swa he wuldres gehwæs, ece drihten, ord onstealde. He æres[t] gescop eorðan bearnum, heofon to rofe, halig scyppend; þa middangeard moncynnes weard, ece drihten, æfter teode, firum foldan, frea ælmihtig.</i></p>	<p><i>Nu scylun hergan hefaenricaes uard, metudæs maecti end his modgidanc, uerc uuldurfadur, sue he uundra gihuaes, eci dryctin, or astelidæ. He ærist scop aelda barnum heben til hrofe, haleg scepem; þa middungeard moncynnes uard, eci dryctin, æfter tiadæ, firum foldu, frea allmectig.</i></p>
Hino de Cædmon – Inglês Moderno	
<p><i>Now we shall praise the keeper of the heavenly kingdom, the power of the lord of destiny and his imagination, the glorious father of men, when of every glorious thing the deeds of the glorious father, when of every glorious thing he, the eternal lord, ordained the beginning. He first shaped for the children of earth the heaven as a roof, the holy creator; then the guardian of mankind, the eternal lord, afterwards made middle-earth; the almighty lord (made) land for living beings.</i></p>	

Fonte: adaptado de Crystal (2019, p. 29).

## Características do *Old English*

a) Não havia artigos propriamente ditos, apenas pronomes demonstrativos que funcionavam como artigos. Exemplo:

**ða** – pronome demonstrativo (nominativo plural) utilizado no inglês antigo também como artigo.

Inglês antigo: *hu ða æpelingas ellen fremedon.*

Tradução interlinear: *how **that** nobles courage did.*

Inglês moderno: *how **the** nobles performed heroic acts.*

b) Os substantivos podem ser masculinos, femininos ou neutros e têm terminações diferentes se são sujeitos ou objetos.

Quadro 5 – Terminações dos substantivos *stan*, *word* e *lufu* em inglês antigo

	stan “stone” (masculino)	word (neutro)	lufu “love” (feminino)
<b>Singular</b>			
<b>Nom.</b>	<i>stan</i>	<i>Word</i>	<i>Lufu</i>
<b>Gen.</b>	<i>stanes</i>	<i>Wordes</i>	<i>Lufe</i>
<b>Dat.</b>	<i>stane</i>	<i>Worde</i>	<i>Lufe</i>
<b>Acus.</b>	<i>stan</i>	<i>Word</i>	<i>Lufe</i>
<b>Plural</b>			
<b>Nom.</b>	<i>stanas</i>	<i>Word</i>	<i>Lufa</i>
<b>Gen.</b>	<i>stana</i>	<i>Worda</i>	<i>luf(en)a</i>
<b>Dat.</b>	<i>stanum</i>	<i>Wordum</i>	<i>Lufum</i>
<b>Acus.</b>	<i>stanas</i>	<i>Word</i>	<i>Lufa</i>

Fonte: adaptado de Gelderen (2006, p. 61).

c) Os verbos são divididos entre “fortes” e “fracos”. Os verbos fracos começam a ganhar uma relativa regularidade no tempo passado – terminação “-ed”. Exemplo:

Passado do verbo fraco: *fremman* “to do” ou “to perform”

*ic fremede*

*þu fremedest*

*he/heo/hit fremede*

*we/ge/hi fremedon*

d) Omissão de pronomes sujeito, preposições e artigos (GELDEREN, 2006, p. 72).

e) Ordem de palavras relativamente livre, mesmo que o verbo e o pronome tenham posições mais fixas. (GELDEREN, 2006, p. 72) Exemplo: pronomes geralmente são utilizados no início das frases:

Inglês antigo: **he** *ælfrede cyninge aðas swor & gislas sealde.*

Inglês moderno: **He** *swore oaths to King Alfred and gave hostages.*

Inglês antigo: **þæt** *ðec dryhtguma deað oferswiðeð.*

Inglês moderno: **that** *you mighty-ruler death overpower.*

f) Uso limitado de auxiliares (GELDEREN, 2006, p. 72):

Exemplo: inglês antigo: *He ær com*; inglês moderno: “*he had come before*”.

g) Negação antes do verbo (GELDEREN, 2006, p. 72):

Exemplo: *Ic **ne** dyde “I did **not**”.*

### ***Middle English*** (1100-1500 d.C)

No ano 1066 d.C. o exército francês do reino da Normandia (norte da França), liderado pelo duque William, conhecido como “o Conquistador”, invadiu as ilhas britânicas impondo em toda Grã-Bretanha anglo-saxã a sua língua, um dialeto semelhante ao que hoje conhecemos como francês. Esse período marca o fim do inglês antigo e início do chamado *Middle English*.

Com a chegada do francês na Grã-Bretanha, o uso do inglês escrito foi rapidamente substituído pelos textos escritos na língua invasora. O francês se tornou a língua utilizada pela nobreza, pela Igreja e por todas as diferentes esferas da administração pública. A língua inglesa, porém, continuou a ser utilizada no dia a dia por grande parte da população local.

O inglês, que resistia na comunicação popular, passou a interagir livremente com as línguas celtas, ainda utilizadas nas extremidades norte e noroeste da ilha, e também com a língua invasora, o francês. A língua inglesa, nesse período, começou a perder muitas de suas “normas” e características

germânicas. As declinações presentes no inglês antigo, por exemplo, começaram a desaparecer sendo substituídas por preposições.

Eventualmente, o reino continental da Normandia foi conquistado pela França, e o francês falado pelos normandos praticamente deixou de existir na Europa. Na Grã-Bretanha, as gerações que sucederam os primeiros invasores normandos, principalmente após perderem o governo central na Europa continental, passaram a se identificar cada vez mais não como francesas, mas como inglesas; conseqüentemente, começaram a entender o inglês como sua verdadeira língua materna.

Quase 400 anos depois da invasão normanda, no final do século XIV, o inglês já havia voltado a ser a língua falada por toda a nobreza britânica. Esse inglês que se reerguia depois de séculos de dominação era, porém, muito diferente do inglês antigo. Tratava-se de uma língua transformada, ainda mais influenciada pelo latim, com milhares de novas palavras e com muito menos características anglo-saxãs.

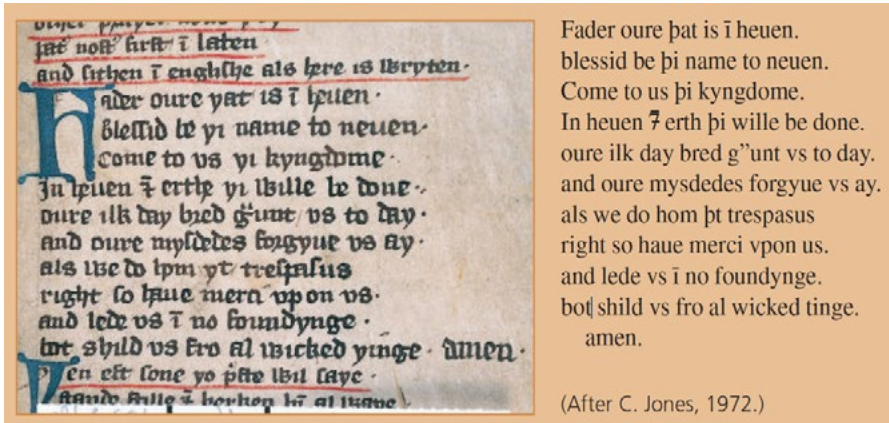
Alguns textos importantes (GELDEREN, 2006, p. 113):

- “The History of the Holy Rood Tree”: Saxão do Oeste, século XII;
- “Ormulum”: Midlands do Leste, século XII;
- “Layamon’s Brut”: século XIII, Worcestershire;
- “Cursor Mundi”: manuscritos, 1300;
- “Gawain and the Green Knight, St. Erkenwald, Pearl, Cleanness, and Patience: poeta Gawain”: NW Midlands, meados do século XIV;
- “Langland’s Piers Plowman”: Midlands do Oeste, final do século XIV;
- “Morte d’Arthur”: Midlands do Leste, final do século XIV;
- “The Canterbury Tales”: Geoffrey Chaucer,<sup>5</sup> Sul, final do século XIV.

---

5 A pronúncia/leitura de “Canterbury Tales” em *Middle English* pode ser observada no vídeo produzido pelo professor da University of Dallas, Greg Roper, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8NjL1hO8Y9o>.

Figura 13 – A oração do Pai Nosso em inglês médio



Fonte: Crystal (2019, p. 6).

Com relação ao vocabulário, estima-se que até o século XIII, mais de 10 mil palavras francesas foram incorporadas ao inglês. (CRYSTAL, 2019) Como por exemplo: *Authority, court, crown, empire, government, liberty, messenger, minister, noble, palace, accuse, adultery, advocate, cathedral, confess, divine, immortality, incense, mercy, miracle, battle, captain, combat, defend, enemy, appetite, bacon, beef, biscuit, date, dinner, salad, salmon, boots, art, beauty, conversation, literature, calendar, copy, gender, grammar, action, adventure, affection, age, action, grammar, logic, study, pain, curtain, lantern, towel, chair, comfort, adventure, affection, city, coast, courage, cruelty, honour, marriage, noise, number, opinion, order, people, person, poverty, power, quality, rage, reason, scandal, gentle, honest, horrible, large, natural, nice, original, perfect, advise, allow, carry, change, close, continue, cry, delay, enjoy, enter, form, inform, join, move, obey, pass, pay, please, prefer, prove, push, quit, receive, refuse, remember, satisfy, save, serve, suppose, travel, trip, wait, waste* e mais muitas outras.

Muitas dessas novas palavras de origem francesa começaram a conviver com sinônimos já existentes em inglês antigo:

Quadro 6 – Sinônimos de origem anglo-saxã e francesa que passaram a conviver durante o inglês médio

Inglês Antigo	Francês
<i>pig, swine</i>	<i>Pork</i>
<i>Begin</i>	<i>Commence</i>
<i>Child</i>	<i>Infant</i>
<i>Freedom</i>	<i>Liberty</i>
<i>Happiness</i>	<i>Felicity</i>
<i>Hide</i>	<i>Conceal</i>
<i>Wedding</i>	<i>Marriage</i>
<i>Wish</i>	<i>Desire</i>

Fonte: adaptado de Crystal (2019, p. 49).

Características do inglês médio:

a) mudança nos pronomes. Exemplo:

O pronome da terceira pessoal do plural começa a ganhar “th-”

*Middle English: Ran and ouertok **þam** þare.*

*Modern English: [He] ran and overtook **them** there.* (Cursor Mundi, 4900)

b) as terminações de caso em substantivos e adjetivos desaparecem gradualmente:

Quadro 7 – Terminações simplificadas

Sonne “sun” - Terminações Simplificadas		
Decli.	Singular	Plural
<b>Nom.</b>	<i>the sonne</i>	<i>the sonnes</i>
<b>Gen.</b>	<i>the sonnes</i>	<i>the sonne</i>
<b>Dat. / Acus.</b>	<i>the sonne</i>	<i>the sonnes</i>

Fonte: adaptado de Gelderen (2006, p. 124).

c) Verbos fortes tornam-se fracos. A língua, lentamente, caminha para a regularidade. Exemplo: *welk* (*Middle English*) se torna *walked* (*Modern English*).

d) Pronomes sujeitos se tornam obrigatórios. (GELDEREN, 2006, p. 132)

Exemplo:

*Middle English: **Hi** hadden him manred maked and athes sworn.*

*Modern English: **they** had him homage made and oaths sworn.*

*Modern English: **They** had done homage to him and sworn oaths.*

e) *Dummy subjects* (ou sujeitos fictícios) são introduzidos, através da gramaticalização. (GELDEREN, 2006, p. 132) Exemplo:

*Middle English: With hym **ther** was his sone, a yong squire.*

*Modern English: With him **there** was his son, a young squire.*

f) Auxiliares e artigos são introduzidos, através da gramaticalização. (GELDEREN, 2006, p. 132) Exemplo:

*Middle English: His yonge sone, that three yeer was of age.<sup>6</sup>*

*Modern English: His young son, who was three years old.*

g) *Multiple negatives*. (GELDEREN, 2006, p. 132) Exemplo:

*Middle English: for of al his strengþe **ne** drede we **nawiht**.*

*Modern English: because of all his strength **not** dread we **nothing**.<sup>7</sup>*

## **Modern English**

No período que compreende o inglês moderno inicial, ou *Early Modern English*, (de 1500 a 1800) a fonética da língua inglesa saiu de um importante e lento processo de transformação oral, iniciado durante o inglês médio, chamado de Grande Mudança Vocálica (*The Great Vowel Shift*). Foi, portanto, logo no início do período compreendido pelo inglês moderno que o inglês oral se distanciou da sua forma escrita e se aproximou da língua falada atualmente.

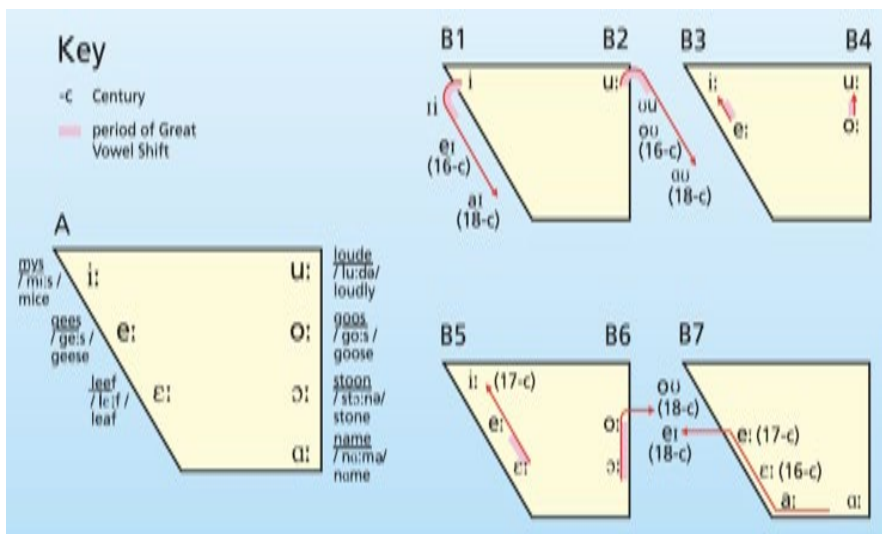
---

6 Seu jovem filho, que tinha três anos de idade (tradução dos autores).

7 Por causa de toda sua força não tememos nada (tradução dos autores).



Figura 14 – A Grande Mudança Vocálica



Fonte: adaptada de Crystal (2019, p. 55).

Foi também durante esse período que a Inglaterra cresceu economicamente e expandiu o seu poderio militar, se tornando uma das mais importantes nações europeias. Na literatura, escritores e poetas como William Shakespeare, Christopher Marlowe, John Donne e John Milton ganhavam destaque já escrevendo em um inglês muito semelhante ao atual.

A partir do século XVI, assim como outras nações europeias, a Inglaterra fez da sua expansão territorial uma política de Estado. O chamado colonialismo inglês durou por aproximadamente quatro séculos e, durante esse processo, o inglês foi levado a diferentes e distantes partes do mundo. A Inglaterra, em um longo processo histórico marcado por violências e apagamentos, cujo apogeu se deu no início do século XX, invadiu territórios e explorou diferentes povos. O pretexto era o de levar a “civilidade” e o “progresso” ocidental a populações que na visão eurocêntrica colonial seriam “menos desenvolvidas”.

A língua inglesa fez parte integral dessas políticas coloniais expansionistas do reino britânico e foi imposta, através do uso da força, a povos de diferentes continentes. Em meio a violências e resistências, a língua inglesa acabou ganhando novos contornos e novas cores em cada um dos lugares em que era forçada a se

instalar. Esses novos “*Englishes*” globais, enriquecidos por diferentes culturas e intenso contato com línguas locais, desafiaram e hoje continuam a desafiar o imperialismo da língua inglesa, ainda centrado nas normas e padrões oriundos de nações coloniais nas quais é língua nativa.

Além do Reino Unido, a partir da segunda metade do século XX, um outro país falante de língua inglesa passou a se destacar no cenário internacional. Das ruínas da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) emergiram como as duas grandes potências globais. A chamada Guerra Fria era travada, principalmente, no cenário geopolítico global, através de acirradas disputas por áreas de influência e por aliados. Nesse contexto, a língua inglesa se destacou como um poderoso instrumento de aproximação diplomática, *soft power*, sendo utilizada pelos EUA como instrumento de identificação cultural com diferentes países.

Com grandes estímulos do governo estadunidense, o inglês novamente foi levado para antigas e novas partes do planeta, só que, dessa vez, ao invés de armas e exércitos, o inglês invadia preponderantemente por meio da cultura estadunidense, do ensino de inglês, do *marketing* e do capitalismo. Com o objetivo de aproximar as nações “amigas”, o governo dos EUA, por exemplo, financiou a instalação de inúmeras escolas de ensino de inglês em diferentes cidades ao redor do planeta, o que ajudou a movimentar um lucrativo novo mercado envolvendo a produção e exportação de materiais, técnicas e metodologias de ensino de inglês, dominado ainda hoje por EUA e Inglaterra.

## INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE

O número de falantes não nativos de inglês atualmente é, mais ou menos, quatro vezes maior do que o número de falantes nativos (BRITISH COUNCIL, 2013, p. 4), o que faz do inglês a língua mais falada no mundo. Populações de diferentes continentes utilizam a língua inglesa em seu dia a dia, seja como língua materna, como segunda língua ou como língua estrangeira.

O inglês também está quase sempre presente em contextos multilíngues, sendo muito utilizado como uma das possíveis línguas francas em interações que envolvam um ou dois falantes nativos de diferentes línguas. Por esse e diversos outros motivos, a língua inglesa se tornou uma desejada opção entre aqueles(as) que desejam de alguma forma circular e interagir em ambientes internacionais.

Esse atual *status* do inglês vem sendo investigado por diversos(as) pesquisadores(as) ao redor do mundo e muitos(as) vêm convergindo para a compreensão de que o inglês hoje é uma língua pluricêntrica, sem donos, “des-hierarquizada”, possuidora de formas e expressões múltiplas que devem ser entendidas de maneira contextualizada e cujo árbitro deve ser a inteligibilidade.

É inegável que o inglês carrega uma bagagem histórica de muitas violências; entretanto, já há muito tempo, principalmente graças a diversos movimentos de resistência não hegemônicos do Sul Global, ele vem sendo apropriado, ressignificado e utilizado para combater as consequências dessas mesmas violências. Trata-se hoje, portanto, de uma língua que, ao buscar reconhecer o seu passado, passa a entender o seu presente e abre um novo caminho para o seu futuro.

## O ESSENCIAL PARA A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA: OBRAS DE REFERÊNCIA

**CRYSTAL, D.** *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.

O livro de David Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, é uma importante obra de consulta sobre a história da língua inglesa. Trata-se de um livro visualmente agradável, repleto de imagens e com boa qualidade gráfica. Em sua obra, com uma linguagem objetiva e de fácil compreensão, Crystal faz um apanhado histórico da língua inglesa no formato enciclopédico. Os capítulos são subdivididos em textos curtos, porém muito informativos, e que trazem, além das informações mais importantes, diversas curiosidades históricas sobre a língua inglesa. Trata-se de um excelente livro introdutório e uma ótima fonte para consultas rápidas sobre temas específicos.

**KNOWLES, G.** *A cultural history of the English language*. London: Arnold, 1997.

O livro de Gerry Knowles, *A Cultural History of the English Language*, é outra importante obra que indicamos em nosso curso. Ele se concentra nos aspectos histórico-culturais associados à língua inglesa, sem deixar de trazer, porém, informações linguísticas relevantes. O livro traz poucas imagens, mas compensa

proporcionando uma leitura fácil e agradável. É um livro que traz um grande apanhado sobre os conflitos internos envolvendo políticas linguísticas da língua inglesa na Inglaterra do século XV ao século XX.

**LIMA, L. R. *Uma história crítica da língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2016.**

Luciano Lima foi por muitos anos professor da cadeira de História da Língua Inglesa da UFBA. O seu livro, publicado em 2016 pela editora Pontes, é o resultado de suas pesquisas nessa área e de anos de experiência em sala de aula lecionando a disciplina. Talvez este seja o livro que mais reflita a perspectiva hoje adotada no curso de História da Língua Inglesa da UFBA. A obra, por exemplo, dedica diversos capítulos à análise das línguas celta e do latim nas ilhas britânicas, temas muitas vezes ignorados ou exageradamente resumidos por grande parte dos outros livros de história do inglês. Em sua obra, Luciano Lima descreve e analisa os temas mais importantes relacionados à história da língua inglesa, sempre os questionando, mencionando posições divergentes e trazendo outras perspectivas teóricas, tudo para que o(a) leitor(a) reflita criticamente e possa desenvolver as suas próprias conclusões. Trata-se de um livro que consegue aliar história, cultura e criticidade a estudos fonéticos, morfológicos e gramaticais da língua. Nos capítulos finais, o professor Luciano ainda faz uma ampla análise do inglês falado em diferentes partes do mundo. Trata-se, portanto, de uma obra essencial à disciplina.

**VAN GELDEREN, E. *A history of the English language*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.**

Elly Van Gelderen é professora da Arizona State University e pesquisadora da sintaxe das línguas e das transformações sofridas por elas ao longo do tempo. Em seu livro, ela confere um importante e necessário enfoque linguístico à história da língua inglesa. Em cada uma das fases da história do inglês, o livro detalha as transformações fonéticas, morfológicas, sintáticas e lexicais, suprimindo uma lacuna presente nos outros livros indicados. A obra traz diversas imagens e tabelas com exemplos que ajudam o(a) leitor(a) a compreender muitas das transformações estruturais sofridas pelo inglês. A indicação desse livro se dá com o objetivo de proporcionar aos alunos e às alunas um rico e didático material

de consulta durante as aulas e também um material para estudos autônomos com um foco linguístico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

História da Língua Alemã, LET A35, e História da Língua Inglesa, LET A94, são disciplinas oferecidas pelo Instituto de Letras da UFBA e que trabalham com línguas que compartilham da mesma gênese germânica e que, portanto, convergem histórico, cultural e linguisticamente em diversos pontos. Buscamos, por esse motivo, apresentá-las de forma conjunta, acreditando que, dessa forma, alunos(as) e futuros(as) professores(as) possam melhor compreender essas duas áreas de estudos tão ligadas uma à outra.

Procuramos apontar, resumidamente, algumas importantes transformações que ambas as línguas sofreram ao longo do tempo para ilustrar o que as áreas investigam, assim como despertar o interesse de estudantes nessas temáticas de estudo. Indicamos, também, algumas importantes obras utilizadas nas disciplinas e que podem, também, servir como material teórico para consultas e estudos autônomos.

Ao finalizarmos este breve panorama dos Estudos Anglo-Germânicos, enfatizamos a necessidade de se construir no curso de Letras com Alemão e/ou Inglês da UFBA, tanto na Licenciatura, como no Bacharelado, profissionais alicerçados(as) pela ideia de formação da humanidade, através da universalização dos bens culturais linguísticos, baseados na história da língua dos diferentes povos do planeta Terra.

Sendo assim, o presente texto traz uma reflexão em torno da relevância desses saberes para estudantes de alemão e de inglês, além de representar um grande fomentador de pesquisa entre os vários mundos aqui trazidos.

## REFERÊNCIAS

BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

BRAGANÇA JÚNIOR, Á. A. Filologia e Mediévica germânicas: considerações metodológico-práticas. In: SEMANA DE FILOGIA NA USP, 2007, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Serviço de Divulgação e Informação da FFLCH, 2007. v. 1, p. 11-27.

- BRAGANÇA JÚNIOR, Á. A. Iniciação à filologia germânica: breve história comparada do inglês e do alemão. *Cadernos do CNFL*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viclnf/anais/cadernoo2-01.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRITISH COUNCIL. *The English Effect*. [S. l.]: British Council, 2013. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BUNSE, H. A. W. *Iniciação à filologia germânica*. Porto Alegre: [Editora UFRGS], 1983.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *História da Linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- COUTINHO, M. J. O alemão e o inglês: origem e evolução. *Idéias: revista do curso de Letras*, Santa Maria, n. 18, p. 38-46, 2003.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.
- CYRANKA, L. F. M. Evolução dos Estudos Linguísticos. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 160-198, 2014.
- FARACO, C. A. Estudos pré-saussureanos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 27-52.
- GELDEREN, E. V. *A history of the English language*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.
- KINDER, H.; HILGEMANN, W. *The Penguin Atlas of World History*. London: Penguin, [1978]. v. 1.
- KNOWLES, G. *A cultural history of the English language*. London: Arnold, 1997.
- KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. A. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.
- KÖNIG, W.; PAUL, H.-J. *DTV-Atlas Zur Deutschen Sprache: Tafeln und Texte mit Mundart-Karten*. München: [s. n.], 1978].
- LIMA, L. R. *Uma história crítica da língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2016.
- PUTZGER, F. W. *Historischer Atlas*. [S. l.: s. n.], 1954.
- ROSENTHAL, E. T. *A língua alemã*. São Paulo: Herder, 1963.
- WERTHEIMER, J. Wozu Germanistik? In: KEISINGER, F. et al. (ed.). *Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003. p. 131-135.

CAPÍTULO 10

## DEZ OBRAS PARA CONHECER LÍNGUA FRANCA

CAMILLA SANTERO PONTES

LUCIELEN PORFIRIO

SÁVIO SIQUEIRA

### INTRODUÇÃO

As grandes línguas francas da história, como o persa, o fenício, o grego, entre outras, se espalharam pelo mundo devido a três motivos em especial: conquistas militares, comércio e missões religiosas. O mundo contemporâneo, como sabemos, tem hoje uma língua franca de alcance global, o inglês, o qual, segundo Ostler (2010), também se valeu de cada uma dessas práticas para consolidar sua expansão mundo afora. A história do inglês revela que essa língua deve muito de seu *status* global à atuação dos militares britânicos na sua empreitada colonizatória e às políticas de dominação mais recentes dos Estados Unidos da América (EUA), com sua primazia tecnológica. O avanço dessa língua é apenas o caso mais recente de uma série de línguas mundiais que alcançaram tal posto pelo imperialismo político, a expansão pela força de um Estado e, assim, da população que o administrava.

Desde a primeira viagem da Companhia das Índias Orientais, em 1591, tem havido ingleses no exterior buscando oportunidades de comércio lucrativo e, gradualmente, construindo uma rede de postos comerciais e bases militares

para apoiar o crescimento de sua nação de origem. Naturalmente, eles sempre falavam inglês entre si, mesmo que aprendessem a usar outras línguas locais para seus contatos comerciais. À medida que a riqueza e o poder aumentavam, a vontade dos estrangeiros em aprender a língua dos homens ricos também crescia e, no início do século XIX, o mercado tinha crescido o suficiente para se tornar uma nova linha de negócios por direito próprio: o ensino comercial do inglês estava em oferta em todos os centros de poder.

Os últimos quatro séculos presenciaram a expansão do inglês, que, ao espalhar-se pelo mundo, abandonou o confinamento das ilhas do continente europeu para se tornar o meio de comunicação mais usado para os negócios, ciência e entretenimento, portanto transformou-se em uma língua franca global.

No que se refere ao conceito de língua franca, a língua franca de outrora e a língua franca dos estudos contemporâneos em Inglês como Língua Franca (ILF) coadunam, pois o que causa o surgimento de ambas é o contato linguístico entre falantes de diferentes línguas maternas e nenhuma das línguas francas (seja da antiguidade, seja dos dias atuais) é neutra, isto é, desprovida de carga cultural. Todas as línguas francas são/eram complexas e “apresentavam tanta variação quantos eram seus usuários”. (COUTO, 1996, p. 91) No entanto, é importante salientar, elas diferem quanto ao processo de formação e duração das línguas francas formadas, afinal as línguas francas de antigamente eram compartilhadas entre comunidades e as atuais duram apenas enquanto dura o período de tempo do encontro comunicativo.

Neste guia, apresentamos dez obras basilares para o estudo das línguas globais que atuam como língua franca em contextos inter/pluri/multiculturais. Damos especial atenção ao ILF porque a língua inglesa é pioneira nessa função e motivou os estudos contemporâneos que surgiram com o objetivo de observar essa função linguística do inglês nos tempos pós-modernos. De acordo com Jenkins (2015), ILF é um campo de investigação consolidado e seus estudos estão atualmente numa fase em que, cada vez mais, visibiliza-se seu uso em contextos multilíngues, abrindo-se espaço para que outras línguas (o espanhol, por exemplo) possam igualmente atuar como língua franca de comunicação entre falantes de diferentes *línguaculturas* maternas.



## O ESSENCIAL SOBRE LÍNGUA FRANCA

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

Nas discussões e explicações sobre o campo científico que veio a se chamar ILF, atribui-se o título de “mães-fundadoras” da área a Jennifer Jenkins (Universidade de Southampton, Inglaterra) e Barbara Seidlhofer (Universidade de Viena, Áustria). Detentora de uma carreira acadêmica bastante profícua, Jenkins aprofundou o seu trabalho investigativo sobre a condição do Inglês como Língua Internacional (ILI) a partir do final dos anos 1980, vindo a consolidar sua adesão ao termo ILF com esse livro. A obra, como ela mesma aponta, é uma espécie de continuação de um volume pregresso publicado em 2000, quando o termo ILI era mais comumente usado, e que, como era de se esperar, lançou luz sobre muitos aspectos relacionados ao tema, assim como gerou diversas controvérsias.

De qualquer sorte, esse volume não deixa de se caracterizar por um certo pioneirismo ao objetivar o alargamento da compreensão inicial dos desenvolvimentos do campo científico, seus pressupostos teóricos e a consolidação da importância de nos debruçarmos sobre um fenômeno extremamente complexo relacionado, como a autora assinala, à “mudança linguística e às respostas que tal condição suscita entre os falantes de uma língua”. (JENKINS, 2007, p. xi) Além do prefácio, o livro está dividido em oito capítulos, sendo reservado ao capítulo inicial a tarefa de se explanar e discutir de forma bastante ampla o conceito de ILF. Em princípio, Jenkins define o que é uma língua franca, realçando características como sua composição plurilinguística e sua natureza híbrida. Tudo isso dentro de uma perspectiva histórica até chegar a uma discussão muito rica e bem fundamentada no tocante a sua escolha pelo termo “ILF” em substituição ao termo “ILI”. Nesse capítulo, ela também faz questão de falar do que não é ILF; do que se pensa que seria ILF; e as interpretações equivocadas sobre o ILF.

Na sequência do volume, Jenkins discute de forma bastante provocativa a relação entre o ILF e a ideologia da língua padrão. Tal embate é extremamente interessante, uma vez que lança as sementes que irão alimentar estudos posteriores em que o ILF – na sua condição de espaço transcultural de contato, para onde confluem experiências, atitudes e saberes de interlocutores dos mais diversos *backgrounds* linguístico-culturais – rivaliza justamente com a consolidada

ideologia e os ditames político-pedagógicos do dialeto padrão. Aqui, também, a autora discute a fase inicial dos estudos de ILF, enfatizando, por exemplo, o trabalho pioneiro de pesquisadores da área que desenharam e compilaram *corpora* importantes, como o Vienna-Oxford International Corpus of English (Voice), liderado por Barbara Seidlhofer.

O que poderíamos chamar de tema central, atitude em relação ao ILF, é abordado a partir do capítulo 3, que discute justamente atitudes em relação a línguas. O capítulo 4 trata das pesquisas pregressas sobre atitudes em relação ao ILF, enquanto o capítulo 5 analisa as atitudes em relação ao ILF na oralidade e na produção escrita. Juntando atitude e identidade, o capítulo 6, por sua vez, se encarrega de debater as atitudes que dizem respeito a sotaques ou acentos do falante de ILF. Esse capítulo, em especial, é muito significativo, uma vez que a autora reporta os resultados de seu trabalho de pesquisa a partir de um estudo exploratório com falantes não nativos de inglês de diversas partes do mundo, com o objetivo de identificar tendências nas crenças e atitudes de professores do “círculo em expansão”, ou seja, naqueles países em que o inglês funciona como uma língua adicional ou estrangeira (Brasil, Colômbia, Egito, Japão etc.).

Os dois capítulos finais tocam em ILF e identidade (capítulo 7), sendo que o capítulo 8 é uma tentativa bem-sucedida de alinhar atitude, identidade e o futuro do ILF. Tomando como base suas investigações e propondo várias reflexões a partir do que se desenhava no mundo com a penetração do inglês em contextos sociolinguísticos cada vez mais complexos, na visão da autora, proficiência no mundo pós-moderno não é exatamente o quanto alguém se aproxima do inglês padrão de países do “círculo central” (EUA, Inglaterra etc.), mas a habilidade de transitar entre diferentes variedades de inglês nas mais diversas comunidades de fala.

Em suma, o livro de Jenkins torna-se obrigatório para que os estudantes e pesquisadores interessados em ILF entendam como esse conceito tem evoluído a partir dos desenvolvimentos iniciais até se tornar a área de pesquisa hoje consolidada. Certamente, aspectos como identidade e atitude continuam sendo bastante centrais para esses estudos e, portanto, o grande mérito do volume, entre outras coisas, é lançar luz sobre toda essa discussão, ancorando-se em questões históricas para, finalmente, adentrar pelo contexto específico das interações “glocais” em ILF e todos os seus desdobramentos.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.

Como o próprio título se propõe a fazer, o objetivo do livro de Seidlhofer, pesquisadora da Universidade de Viena, Áustria, e líder do grupo que concebeu e gerencia o Voice, é proporcionar ao leitor interessado nos desenvolvimentos e avanços do campo hoje conhecido como ILF uma perspectiva do conceito, caminhos de pesquisa e discussões sobre o futuro da área. O livro tornou-se uma obra fundamental na área por aliar aspectos teóricos, dados empíricos e se preocupar em pensar na questão do ensino, ou seja, a prática de sala de aula de língua inglesa, buscando pavimentar o caminho para a pedagogia à luz de uma perspectiva que, entre outras coisas, rivaliza com a tradição do paradigma do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), historicamente atrelado a premissas como o modelo do falante nativo, o foco na cultura de países hegemônicos e a pouca atenção às variedades de inglês que existem e vão florescendo no mundo a partir de contatos cada vez mais intensos e diversos entre pessoas de diferentes *backgrounds* linguístico-culturais.

Numa linguagem simples, sem os rebuscamentos do texto acadêmico, além do prefácio, em que Seidlhofer argumenta que “tornou-se imperativo levar-se a sério a tarefa de se tentar conhecer como e por que o ILF funciona da maneira que funciona” (SEIDLHOFER, 2011, p. ix), o livro é dividido em oito capítulos, todos com um bom número de subseções. Logo de início, recorrendo a alguns recortes práticos retirados do Voice, a autora deixa claro que o livro se concentra basicamente em ocorrências orais de ILF. Além disso, a sua perspectiva é conceitual e não descritiva, embora apareça ao longo do texto um bom número de descrições para exemplificar diversos fenômenos e processos linguísticos, típicos de ILF ou não. Ela também assinala com a publicação desse volume o fato de, à época, o campo de pesquisa ILF já estar beirando uma década e celebra a fundação da revista internacional *Journal of English as a Lingua Franca* (Jelf), aspecto extremamente importante para a consolidação da área no mundo acadêmico-científico.

Logo no capítulo 1, Seidlhofer apresenta ao leitor um breve histórico sobre o processo de expansão do inglês pelo mundo e discute as diferentes terminologias atribuídas ao fenômeno a partir de perspectivas variadas. Nesse capítulo, ILF é definido como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas e para quem é o meio de comunicação escolhido ou, para muitos, a

única opção disponível” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7), o que se configura como o conceito utilizado por grande parte dos pesquisadores do mundo que trabalham com ILF. Na sequência, a autora propõe uma reconceitualização do inglês, considerando exatamente o seu uso exponencial em contextos majoritariamente multilíngues, realidade mais comum no planeta, apesar da força ainda muito poderosa do monolinguismo.

A polêmica questão sobre a suposta autoridade do falante nativo é amplamente discutida no capítulo 2, em que a autora põe essa condição em cheque e defende a condição dos falantes de ILF como usuários legítimos da língua. Além disso, ela enfatiza a importância da inteligibilidade nas interações entre falantes de ILF, argumentando que esta depende de aspectos diversos que estão para muito além da correção linguística. Tal temática se alarga no capítulo 3 quando a autora explora conceitos consolidados no inconsciente coletivo como “inglês padrão” e “inglês natural”. Para ela, assim como para a maioria dos acadêmicos com uma visão mais crítica, o conceito de língua padrão, incluindo o inglês padrão, não passa de uma ideologia que ainda orienta inúmeras políticas e decisões voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas mundo afora.

A partir de aspectos como apropriação e adequação, no capítulo 4, Seidlhofer (2011) adentra por uma proposta mais ampla de reconceitualização do inglês. Uma de suas premissas é mostrar que, ao se apropriarem da língua, os falantes não nativos do inglês não incorporam a língua como “papagaios”; ao contrário, eles o adaptam aos seus propósitos comunicativos, simplesmente porque o inglês dessas pessoas não é, e não tem a menor obrigação de ser, igual ao inglês de falantes nativos, sejam eles quem forem. Nesse capítulo, ela traz à baila a importância de se considerar uma sociologia do ILF, assim como de se levar em consideração com muita seriedade o conceito de “variedade”. Toda essa dinâmica do uso do ILF é tratada em detalhes no capítulo 5, em que temas como performatividade, conformidade, criatividade, a partir de uma vastidão de exemplos retirados do Voice, são amplamente debatidos.

O capítulo 6 se põe a trabalhar uma polêmica que foi tema de inúmeros debates entre pesquisadores, especialmente nos estágios iniciais das formulações teóricas sobre ILF: o que viria antes, forma ou função? Além disso, Seidlhofer discute outros subtemas como interação comunicativa e idiomaticidade, o que, segundo ela, nas interações em ILF, esta última deve ser modalizada por razões pragmáticas. O seu argumento é que idiomaticidade unilateral, por exemplo,

vai ao encontro de uma premissa básica em interações em ILF, que seria não se assumir de antemão um conhecimento de mundo comum entre usuários de ILF.

Os capítulos finais do livro, 7 e 8, falam de temas importantes que, como é de se esperar, desembocam nas implicações dos desenvolvimentos e resultados das pesquisas em ILF para a pedagogia de língua inglesa. Como a autora indica, “é inapropriado insistir que o modelo padrão de inglês nativo deveria ostentar um status privilegiado como um meio de comunicação internacional” (SEIDLHOFER, 2011, p. 172), uma vez que isso não é factível devido às variações que o inglês apresenta ao ser falado por interlocutores com as mais variadas experiências interculturais. Assim, ela conclui o livro com uma excelente discussão sobre a relação entre ILF e o Ensino de Língua Inglesa (ELI). É nesse contexto que Seidlhofer nos lembra que, à medida que estudantes de inglês, mesmo aprendendo a língua como LE, saem do ambiente da sala de aula, eles se tornam usuários de ILF. Ou seja, nesse cenário em que não se pode negar que é preciso ensinar inglês a partir de perspectivas mais realistas, o inglês segue sendo estudado como uma disciplina. Porém não podemos deixar de reconhecer a importância do ILF para tal processo. Assim, Seidlhofer propõe um repensar, uma reconfiguração da disciplina Inglês, objetivando que todos esses aspectos comecem a chegar principalmente aos professores, agentes educacionais importantíssimos dessa engrenagem, que, por incrível que pareça, ainda estão muito distanciados do que se passa nos centros de pesquisa e de universidades de seus contextos e mundo afora.

**COGO, A.; DEWEY, M. *Analysing English as a Lingua Franca: a corpus-driven investigation*. London: Continuum, 2012.**

Cogo e Dewey trazem em seu livro o ILF na teoria e na prática. A obra é composta por sete capítulos e uma breve introdução. Além de definirem o que os estudos contemporâneos entendem por ILF, os autores também analisam o uso do ILF em um *corpus* de fala espontânea por eles coletado. Ao analisar o ILF em interações espontâneas, os autores se dedicam especialmente às características pragmáticas e léxicogramaticais dessas práticas linguísticas.

Na obra, o ILF é um termo usado para descrever o uso do inglês em contextos em que ele é utilizado como uma língua de contato por falantes de diferentes *linguaculturas* para quem normalmente não há outra língua disponível a

ser compartilhada. As interações em ILF acontecem tipicamente em redes altamente variáveis sócio e *linguaculturalmente*. Os contextos em que o ILF é usado não são facilmente categorizáveis através de uma análise convencionalmente operacionalizada pela sociolinguística.

Em consonância com Seidlhofer (2007), Cogo e Dewey (2012) argumentam que é essencial nos estudos de ILF se repensar a relação entre os conceitos de “comunidade” e “variedade”, por serem ideias inadequadas aos contextos de interação em ILF. Afinal, o conceito de língua franca adaptado à realidade das línguas globais diz menos sobre localização geográfica ou grupos coesos e mais sobre redes interacionais que operam independentemente de um cenário físico. Com base nisso, os autores sugerem o conceito de “comunidades de prática”, também adotado por Seidlhofer (2007) como o mais adequado na descrição e análise de interações envolvendo o ILF. Oito anos após a publicação deste livro, os pesquisadores da área de ILF, incluindo os próprios Cogo e Dewey, optam pelo conceito de “zonas de contato”, sendo este concebido por Pratt (1991) e tomado de empréstimo por Canagarajah (2013) para elaborar o conceito de “espaço social”, onde, segundo o autor, ao operar em diferentes comunidades, o inglês adquire novas indexicalidades. Na evolução da discussão teórica, “zona de contato” emerge como um conceito mais próximo do ILF, sendo entendido basicamente como o espaço social onde as *linguaculturas* se encontram e, à medida que interagem, constituem um terceiro ambiente linguístico que não é exatamente o da *linguacultura* de nenhum dos dois interlocutores, mas uma zona emergente e fluida que é fruto da negociação dos participantes com seus *backgrounds* específicos.

Ainda segundo os autores, o ILF enfatiza o pluricentrismo do inglês, visto que a língua muda e se adapta a novos ambientes, e destaca as estratégias de discurso que emergem na interação. Os cenários que as pesquisas em ILF investigam podem ser caracterizados como ambientes multilíngues em que o inglês opera primariamente como língua de contato.

Para Cogo e Dewey (2012), os pontos em comum e as diferenças encontradas entre os inúmeros ILFs que são coconstruídos em cada encontro comunicativo entre falantes de diferentes *linguaculturas* maternas não são mutuamente exclusivos; ao contrário, eles são inteiramente compatíveis. A variedade linguística ou as diferentes manifestações da língua podem simultaneamente exibir uma relação moderada entre diversidade e traços em comum.

Na obra em questão, os autores definem o ILF em três níveis: (i) em termos de cenário, o ILF aparece em um contexto em que o inglês é usado como a principal língua de contato; (ii) em termos de função, é um meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas; e (iii) é um paradigma de pesquisa que surgiu recentemente como um novo campo de investigação na sociolinguística.

Em seu livro, Cogo e Dewey (2012) esclarecem que as pesquisas contemporâneas em língua franca pretendem descobrir, descrever e dar sentido ao processo que se materializa nas interações em língua franca. Essas práticas não têm como objetivo fixar uma nova língua, nem identificar as propriedades da língua franca como uma variedade, mas ilustrar sua natureza híbrida e mutável. Focar primariamente nos aspectos variáveis pode atrapalhar a observação do processo envolvido na emergência de novas variantes linguísticas. Qualquer tratamento dos dados que restrinja a língua franca a um único aspecto ou variante reduz o conteúdo que pode ser encontrado para análise na interação.

Em suma, o livro, que está em inglês, apresenta uma leitura simplificada, com explicações teóricas que podem perfeitamente introduzir o leitor ao tema, bem como expô-lo a exemplos práticos de análise do ILF, com foco em aspectos pragmáticos e lexicogramaticais.

**WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5-26, 2012.**

Nesse artigo, Henry Widdowson apresenta um dos temas mais discutidos na área de pesquisa em ILF: o modelo de falante nativo. O autor tece todo seu texto com a intenção de questionar o conceito do que seria, de fato, o inglês padrão e demonstra a maneira pela qual linguistas, já desde os primórdios da Linguística como ciência, procuram estabelecer um tipo de língua dentro de padrões e paradigmas fixos para conseguir explicá-la. Ao construir o texto, o autor faz várias reflexões para levar o leitor a compreender que o estabelecimento de um inglês padrão é guiado pela proposta de um falante idealizado, com alto nível educacional, o que é praticamente inexistente numa realidade visível e prática.

O autor relata que o estabelecimento de uma base de falante nativo para os estudos de língua inglesa pode ser comparado com o que Chomsky fez ao propor a figura de um falante nativo ideal e ao dividir os conceitos de “competência” e “desempenho”. (CHOMSKY, 1978) Ou seja, para Widdowson, quando se

tenta estabelecer uma norma-padrão do falante nativo, há uma pressuposição de uma norma estável da língua como referência com características fixas tidas como legítimas.

Ele afirma que aceitar uma norma totalmente estável para a língua é algo ilusório pois qualquer uso linguístico sempre apresenta variações a depender de contexto, cargas linguísticas, objetivos dos falantes, etc. O fato de existirem variantes não nos autoriza a fazer escolhas sobre qual delas seria, de verdade, o padrão, principalmente quando essa escolha é realizada para beneficiar ou idealizar o falante com alto nível de educação, classe social, raça e etnia. Ainda assim, mesmo que se pudesse escolher esse falante, o autor faz com que o leitor se pergunte em qual instituição esse falante adquiriu sua educação, em qual região ele vive, em qual ambiente desenvolveu seu aprendizado linguístico, para que se possa imaginar quem é o modelo de falante nativo aceito nos estudos linguísticos.

A principal importância desse artigo para os estudantes de ILF é justamente a maneira como o autor desconstrói o sentido do falante nativo, uma abstração idealizada principalmente pelos estudos mais tradicionais da linguística. Além disso, é importante compreender que, mesmo sem saber definir exatamente qual seria o modelo nativo, os usuários de ILF não estariam em conformidade com essa norma, uma vez que as evidências empíricas desenvolvidas pelos estudos de *corpora* indicam que isso não deve ser importante, pois o processo comunicativo acontece de forma efetiva e eficaz. Ele também chama a atenção para o fato de que é também essencial, nos estudos de ILF, a compreensão de que, todos nós, como usuários legítimos da língua, fazemos abstrações sobre tudo o que sabemos sobre língua e interação para usar nossa competência de maneira efetiva e estabelecer comunicação. Se formos levar em consideração o padrão de falante nativo idealmente concebido, seria necessário identificar as produções de usuários ILF como evidências de incompetência comunicativa, o que já foi vastamente comprovado que não acontece.

Por fim, é importante também que os pesquisadores do ILF compreendam, na leitura desse artigo, que os aprendizes de inglês desenvolvem sua própria construção da língua e, em sala de aula, há pelo menos uma língua a mais. Isso significa que, mesmo que o inglês seja ensinado sob uma perspectiva monolíngue, ele está minimamente inserido num ambiente bi ou multilíngue. O foco da atenção do professor ou do pesquisador deve estar naquilo que é mais saliente funcionalmente e que está adequado ao propósito comunicativo.



Em outros termos, se o usuário da língua (em especial os aprendizes no ambiente de sala de aula) atinge objetivos comunicativos sem ser necessariamente preciso e complexo nas formas utilizadas, o que precisamos pensar e reconhecer é como eles conseguem fazer isso e só então, considerar estratégias/atividades para fazer com que eles continuem a fazer isso.

**JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 49-85, July 2015.**

Nesse artigo, Jennifer Jenkins apresenta as fases dos estudos em ILF, desde sua origem até os dias de hoje, que ela classifica como a terceira fase do ILF – na qual ela afirma que o inglês funcionaria como uma “Multilíngua Franca”. Segundo a autora, o ILF inicialmente era visto como uma revolução ideológica e prática porque rompia com o tradicional ILE e com o padrão nativo como modelo a ser seguido pelo aprendiz de inglês. No entanto, ela argumenta que não se trata de uma revolução, mas uma evolução caracterizada pela mudança de ênfase em vez de propriamente uma ruptura com o passado.

Para a autora, o ILF é um fenômeno altamente complexo, tão diverso quanto são as pessoas de diferentes origens linguísticas que se engajam em uma troca intercultural, escolhendo o inglês como meio de comunicação. Essa dinamicidade, gerada pela quantidade e diversidade crescentes de falantes que optam pelo inglês como língua de comunicação, justifica uma teoria do ILF nada estática; afinal, os novos achados empíricos podem levar os pesquisadores a inaugurar uma nova fase dos estudos em ILF.

No que se refere à primeira fase do ILF, Jenkins destaca a importância da literatura sobre os ingleses mundiais (KACHRU, 1982, 1992; SMITH, 1983), que defende a aceitação dos ingleses pós-coloniais e permitiu que a comunidade de usuários de inglês em vários continentes fosse pela primeira vez vista em sua totalidade. A validação dos usos de inglês realizados pelos falantes não nativos representou um posicionamento ideológico que, junto com o reconhecimento das inúmeras variedades da língua, exerceu forte influência sobre as primeiras pesquisas em ILF, quase todas com foco na “forma” – em especial as características léxicogramaticais e de pronúncia.

Desse modo, a primeira fase do ILF, segundo Jenkins, é marcada pela substituição de muitos *corpora*, não para servir de modelo, mas para identificar

regularidades de uso. Nessa etapa, os pesquisadores acreditavam que seria possível, eventualmente, descrever e codificar as variedades do ILF. Pensava-se também que tais variedades consistiriam nos itens comumente usados entre os falantes de muitas línguas maternas diferentes, juntamente com os itens relacionados a cada língua materna específica.

À medida que quantidades crescentes de dados empíricos foram disponibilizadas, principalmente através dos *corpora*, a atenção à forma provocou o interesse pela diversidade, fluidez e variação reveladas nos novos dados. Instituiu-se assim a segunda fase do ELF, não mais com o foco no código, mas em seus usuários e suas habilidades pragmáticas acionadas no processo de comunicação. A variação tornou-se central nos estudos do ILF e os olhos se voltaram para a “função”, isto é, o que os usuários faziam com as formas presentes em seu repertório multilíngue. Com a reconceitualização do ILF em sua segunda fase, o fenômeno foi definido como: (i) inglês usado como língua de contato entre falantes de diferentes L1s (JENKINS, 2009 apud JENKINS, 2015, p. 37); (ii) qualquer uso de inglês entre falantes de diferentes L1s para os quais o inglês é o meio de comunicação de escolha e, muitas vezes, a única opção (SEIDLHOFER, 2011); (iii) o uso do inglês em um cenário de língua franca. (MORTENSEN, 2013 apud JENKINS, 2015, p. 37)

Já a terceira fase do ILF, para Jenkins, reflete a complexidade do fenômeno e as novas evidências empíricas sobre sua natureza. A globalização tecnológica, com o encurtamento das distâncias, o aumento das interações e a diversidade dos contatos contribuíram para que as línguas também se diversificassem à medida que seus falantes avançavam sobre novos espaços. Jenkins elenca cinco principais razões para empreender a terceira fase conceitual do ILF; segundo ela, motivadas pela natureza cada vez mais multilíngue das interações em ILF, quais sejam: questões demográficas, na qual o número de falantes multilíngues que utilizam o inglês como uma das opções de comunicação em situações diversas tem aumentado significativamente; o aumento das pesquisas com multilinguismo que combatem a ideia de uma perspectiva monolíngue criada a partir dos muitos estudos em aprendizagem de segunda língua; a abordagem dos diferentes ILFs utilizados pelas comunidades de prática em situações diversas; o fato de que o inglês, hoje, é muito mais falado por falantes de outras línguas do que por falantes nativos; a ideia de que pesquisadores em ILF poderiam estar

vivendo dentro de bolhas de pesquisa, ao não considerarem outras línguas como atuantes na comunicação.

Dadas as razões para se considerar um terceiro momento de teorização do fenômeno, Jenkins (2015) define o ILF3 como uma fase em que o multilinguismo não deve continuar sendo visto como um aspecto da língua franca, mas como o cenário em que esta se insere. Em outras palavras, o inglês passa a ser coadjuvante, cedendo o lugar de protagonismo ao multilinguismo. Nessa etapa conceitual do ILF, o inglês é alinhado a todas as demais línguas que atuam com função de língua franca em contextos multilíngues. Portanto, o ILF3 reconhece situações de interação em contextos de língua franca, cuja língua utilizada não é necessariamente o inglês, mas qualquer outra língua que os participantes compartilhem, podendo haver intervenções oriundas de outros idiomas, como o inglês, se os interlocutores julgarem válido.

Enfim, a discussão feita por Jenkins nesse artigo já se constitui como uma das obras mais citadas dentro dos estudos de ILF, pois consegue estabelecer um histórico desses estudos, além de dividir a trajetória do campo de estudos em fases, facilitando a compreensão tanto do conceito quanto do que ainda temos que fazer para desenvolver mais pesquisas relacionadas ao tema.

**GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.**

Nesse artigo, cinco pesquisadores brasileiros de ILF discutem os avanços na área, baseando-se nas discussões e temáticas da 7ª Conferência Internacional do ILF, que aconteceu no ano de 2014, em Atenas, Grécia. O evento ocorre anualmente e é o mais importante momento de compartilhamentos de conhecimento científico sobre ILF. Em 2020, ele estaria em sua décima terceira edição, mas foi adiado para 2021 devido a pandemia da covid-19, terminando também por não acontecer na sequência.

Para desenvolver a discussão proposta no artigo, os autores se debruçaram sobre temas caros à perspectiva do ILF, ou seja, a teorização do objeto, a formação de professores e os desenvolvimentos futuros, respectivamente.

Os estudiosos do ILF de todo o mundo defendem que as interações em inglês entre falantes de diferentes línguas maternas evidenciam um novo fenômeno sociolinguístico. Tal fenômeno se caracteriza, entre outras coisas, pela negociação

de sentidos e coconstrução de normas que sejam funcionais para cada encontro específico, ou seja, regras que contribuam para o alcance do objetivo comunicativo dos interlocutores envolvidos na interação.

Ainda sobre a teorização do ILF, os autores, em consonância com Seidlhofer (2011), argumentam que o ILF não é mais concebido como uma possível variedade internacional do inglês, mas uma forma variável de usá-lo. Os usos tão diversificados do ILF mundo afora inviabilizam sua codificação. Embora a variabilidade não seja um traço exclusivo do ILF, a relativa estabilidade das línguas naturais permite a sistematização do código e o desenvolvimento de gramáticas e dicionários.

Os autores remetem-se à palestra de Henry Widdowson, na citada conferência, já que, ao ponderar que o ILF não se encaixa no escopo da sociolinguística por não se tratar de uma variedade, o eminente linguista propõe que o ILF seja estudado a partir de uma perspectiva comunicativa, por meio da pragmática da variação. Nesse sentido, o foco do ILF são os processos de variação em um contexto no qual os interlocutores utilizam seus recursos linguísticos para coconstruir significados e gerar efeitos pragmáticos. Outra palestra mencionada pelos autores foi a da pesquisadora da área de avaliação crítica, Elana Shohamy, justamente sobre provas, exames e ILF. Segundo a conferencista, os estudos em ILF podem contribuir para redefinições de “o que testar” em exames de proficiência, por exemplo, pois os testes atuais mais parecem instrumentos de discriminação.

Finalizando a seção sobre teorizações do ILF, os autores concluem que os usuários globais de ILF compartilham uma troca comunicativa, principalmente a *não natividade* do inglês.

No que se refere ao ILF e à formação de professores, os autores reconhecem a crescente discussão sobre o tema e destacam a contribuição de alguns pesquisadores, como Nicos Sifakis (Grécia), que propõe a familiarização dos professores com as questões do ILF e a adoção de uma postura reflexiva rumo a uma reorientação crítica de suas crenças e convicções sobre o ensino. Outro investigador citado é Enric Llurda (Espanha), que apresenta um modelo com cinco etapas para a mudança de atitude na formação de professores.

Como ponto alto do artigo, podemos citar justamente as considerações finais quando os autores abordam os próximos passos das pesquisas em ILF e enfatizam a urgência de se avançar nos estudos que contemplem o ILF e a

formação de professores, pois a maneira mais eficaz de libertar o usuário de inglês do peso de “falar como um nativo” é promovendo o acesso dos professores de inglês não nativos aos estudos do ILF, de modo que adquiram o poder de controle sobre suas práticas, aumentando sua confiança, permitindo-lhes focar verdadeiramente no uso real da língua.

**JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018.**

Mesmo sendo uma obra recente, esse volume já é considerado um dos livros básicos para quem quer conhecer mais sobre a literatura de ILF. Organizado por Jennifer Jenkins, Will Baker e Martin Dewey, o manual contém mais de 600 páginas com 47 capítulos que fornecem uma visão geral sobre os tópicos mais atuais da pesquisa em ILF e seu desenvolvimento no decorrer dos anos.

A obra, extremamente densa, reúne pesquisas de autores de todo o mundo, incluindo o Brasil, e é dividida em sete partes, cada uma com um foco específico. A primeira delas fala sobre as conceitualizações mais recentes do campo de pesquisa e traz uma diversidade de visões teóricas em seus oito capítulos. A principal contribuição dessa parte do *Handbook* é fornecer a visão desses autores sobre o conceito de ILF em relação às suas próprias linhas de pesquisa, assim como uma diversidade de reflexões teóricas sobre esse conceito a partir de diferentes percepções e interpretações.

A segunda parte reúne sete capítulos de autores oriundos de vários continentes que mostram como o ILF tem se espalhado em diferentes contextos e evidenciam a maneira local com que falantes de origens diversas têm lidado com o inglês a partir de suas experiências linguísticas. Além disso, essa seção do manual apresenta também algumas implicações básicas nos contextos educacionais específicos do ELI nesses países. A principal contribuição dessa parte do livro é demonstrar que a comunicação que acontece em ILF emerge a partir dos objetivos do usuário, e não de um contexto geográfico específico. Os autores demonstram a maneira como cada contexto influencia a interação e a compreensão da língua que ali emerge.

A parte III preocupa-se com a exposição de características e processos de ILF, perpassando aspectos como variabilidade, pronúncia, criatividade, sintaxe e variação morfossintática. A principal contribuição é trazer pesquisas com material

empírico e olhares atuais sobre as discussões mais formais da língua. Com um foco na compreensão do fenômeno ILF, os pesquisadores expõem como têm lidado com esses aspectos linguísticos mais formais numa perspectiva em que o ILF não é uma variedade e sim uma forma de construir comunicação entre falantes de origens diversas.

Na quarta parte, os autores convidados procuram apresentar os domínios e funções de ILF em seus contextos. Os capítulos passeiam por entre temas como práticas translíngues em ILF, pesquisas com ILF no mundo de negócios – ou Business English as a Lingua Franca (Belf) –, ILF em diferentes contextos sociais, humor nas interações ILF, comunicação mediada por dispositivos eletrônicos e o ILF que emerge desse contexto, multilinguismo, e implicações de ILF em campos como a tradução e interpretação. Como pode-se ver pelos temas abordados, essa parte do livro apresenta uma diversidade grande de pesquisas, e a principal contribuição é mostrar para o leitor como as pesquisas em ILF têm penetrado nas mais diferentes áreas de pesquisas da Linguística e Linguística Aplicada, provocando reflexões e debates entre diferentes investigadores.

Na quinta parte do livro, os organizadores reúnem quatro autores que dialogam com ILF nos contextos universitários. Em seus capítulos, podemos encontrar discussões efetivas sobre políticas linguísticas, Inglês como Mediador de Ensino (EMI) e implicações de ILF em processos de escrita e literatura acadêmica. A principal contribuição dessa parte é exatamente lançar olhares mais crítico-reflexivos sobre a realidade dos contextos acadêmicos e as implicações das interações ILF, cada vez mais frequentes nas universidades, nas discussões e práticas acadêmicas.

Já na parte VI do livro, o objetivo específico é fazer com que os leitores se envolvam com a literatura científica sobre ILF e o ELI, passando pelo contexto de formação de professores, materiais didáticos, Content and Language Integrated Learning (Clil) e práticas pedagógicas que integram ILF em contextos locais. Contendo sete capítulos, a principal contribuição dessa seção é lançar um olhar sobre as salas de aula de língua inglesa do mundo e levar o leitor a fazer reflexões sobre as práticas existentes em seus contextos, visualizando formas de contribuir com o ensino a partir da perspectiva de professores e formadores de professores de língua inglesa.

Os seis capítulos da última parte do *Handbook* consideram tendências e debates que propõem um olhar futuro para o conceito e para as pesquisas com ILF.

Essa parte considera discussões críticas importantes, tais como atitudes com relação ao ILF, processo de migração dentro dos movimentos de mobilidade mundial, outras línguas francas do mundo, desafios da pesquisa com ILF, implicações de ILF em testes normativos. Ainda, Jenkins, em um capítulo final, nos leva a uma viagem pelas pesquisas sobre ILF, identificando seu histórico e desenvolvimentos, posicionando os estudos do campo e abordando perspectivas futuras de trabalho com ILF. A principal contribuição dessa última parte do livro é justamente trazer uma perspectiva mais crítica sobre aonde chegamos com a pesquisa ILF e aonde ainda podemos chegar, (re)pensando conceitos e lançando novos olhares a partir de diferentes tipos de contextos em que o ILF ocorre.

Essa obra de grande peso para a área apresenta consistência e densidade, tornando-se de suma importância para os estudos sobre o ILF. O livro, sem dúvidas, possibilita uma visão geral do estado da arte do campo de pesquisa e abre espaço para que outros pesquisadores interessados nesse campo de pesquisa possam estabelecer reflexões e diálogos com alguns dos autores já consagrados no campo em questão.

**GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (ed.). *English as a Lingua Franca in teacher education: a brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.**

O livro é o décimo volume de uma coleção coordenada por Jennifer Jenkins e Will Baker sobre as pesquisas em ILF nos mais diferentes locais do mundo, a *Developments in English as a Lingua Franca* (Delf). Nesse livro, as organizadoras, pesquisadoras brasileiras de ILF, apresentam uma coleção de trabalhos escritos em inglês, por pares, também brasileiros, que relatam suas pesquisas locais com foco em ILF e formação de professores.

O livro divide-se em três partes: a primeira delas contém três capítulos com o objetivo de construir visões críticas sobre o conceito de ILF e nos leva a refletir sobre quais seriam as implicações mais imediatas desse conceito na formação de professores no Brasil. A segunda parte contém quatro capítulos que falam sobre as crenças de professores e aprendizes sobre ILF, enquanto a terceira reúne três capítulos que demonstram o que tem sido feito no Brasil, de forma mais prática, para propor trabalhos com ILF nos programas de formação de professores de língua inglesa, seja em formação inicial ou continuada.

A ideia principal do volume é contribuir de forma mais ampla com as pesquisas locais que se juntam ao cenário mundial sobre ILF e formação de professores. Com um foco em diversas realidades educacionais do Brasil, os textos tratam de pesquisas que vêm sendo feitas em nosso território, mas com grande parte da publicação realizada apenas em português. Em outros termos, o objetivo do livro é fornecer dados sobre pesquisas em ILF feitas no Brasil que dialogam com o trabalho de outros investigadores presentes no cenário mundial, trazendo dados sobre o que tem sido pesquisado nas universidades e programas de formação de professores, explicando, dessa forma, como nós, brasileiros, temos adaptado a realidade dos nossos cursos de formação de professores às pesquisas sobre o ILF.

O material é uma coletânea que desafia os contextos propostos pela pesquisa sobre ILF no Brasil, propondo reflexões importantes sobre o conceito que possam provocar mudanças nos programas de formação de professores no Brasil. Com uma característica teórico-prática-crítica, o material demonstra claramente os esforços de pesquisadores locais em desafiar conceitos naturalizados nos cursos de formação de professores de língua inglesa, como os modelos ideais de língua, a língua trabalhada nas escolas como algo estável, bem como apresentar os desafios que formadores têm enfrentado em suas práticas para questionar o *status quo* dos currículos dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa.

A principal contribuição do livro é fornecer um olhar mais avançado sobre a maneira como o ILF e seus desdobramentos são pensados no Brasil e representa uma forma de reconfigurar, no contexto local, temas caros para a formação de professores, como o conceito de língua global, a compreensão de *linguacultura*, avaliação e planejamento de aulas. A partir dessas pesquisas, a ideia é estimular maiores discussões sobre o que funciona para o contexto educacional brasileiro em termos de ILF e levar professores e formadores a um diálogo constante que possa fomentar pequenas transformações das nossas práticas no ELI.

**SIFAKIS, N. ELF-awareness in English Language teaching: principles and processes. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 288-306, Apr. 2019.**

O desenvolvimento de uma consciência sobre o ILF (*ELF-awareness*) em professores e de reflexões a respeito de práticas locais de ELI com foco em ILF tem sido interesse de Nicos Sifakis há quase uma década. Nesse artigo, ele expande



discussões feitas em artigos anteriores (SIFAKIS, 2014, 2018), nos quais defende a necessidade do desenvolvimento de uma consciência sobre o ILF nos contextos de ELI e propõe uma integração das propostas relacionadas ao ILF com o que já se construiu sobre o ELI. Nesse trabalho, o autor afirma que a consciência sobre o ILF não é uma abordagem de ensino, mas uma proposta de promoção de práticas de ensino que focalizem no aprendiz e na aprendizagem, similarmente ao que é trabalhado na área de Inglês para Fins Específicos (IFE/ESP).

Segundo Sifakis (2019), muitos estudos têm sido desenvolvidos sobre ILF e todos têm ajudado bastante a compreender como funcionam as práticas de usuários de inglês pelo mundo. Ele destaca a forte importância dos estudos baseados em *corpora* para a compreensão de processos linguísticos e pragmáticos envolvidos nas interações em ILF e a maneira como eles retroalimentam as discussões na área, motivando reconfigurações do próprio conceito de ILF<sup>1</sup> e a compreensão da maneira como os usuários flexibilizam a língua para atingir seus objetivos comunicativos. No entanto, apesar da evolução dos estudos em ILF e da maneira como conseguimos compreender o uso do inglês no mundo hoje, ele afirma que adaptar o que conhecemos sobre ILF às práticas de ensino de inglês ainda está longe de ser algo simples e cotidiano.

Mais adiante no texto, o autor indica que a consciência sobre o ILF é o processo de envolvimento com a pesquisa nessa área e com o desenvolvimento de compreensões sobre como podemos integrar esse conceito ao contexto da sala de aula de língua inglesa. Além disso, Sifakis aponta que esse processo é contínuo e promovido pela reflexão crítica, planejamento, implementação e avaliação de atividades pedagógicas que fazem com que interpretemos o ILF num ambiente muito mais local, de acordo com o que vivenciamos em nosso dia a dia. (SIFAKIS; BAYURT, 2018) De uma forma muito clara e prática, ele identifica o que considera os três componentes da consciência sobre o ILF: a) a consciência da língua em si, que abarca a compreensão das características da língua, tais como aspectos sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos e dos processos de manejo da língua como acomodação e negociação; b) a consciência das práticas instrucionais, que compreende tudo aquilo que os professores fazem e não fazem na sala de aula, suas percepções sobre aspectos normativos da língua, sua noção de erro, os materiais instrucionais geralmente escolhidos/utilizados; e

---

1 A exemplo do que foi mostrado por Jenkins (2015).

c) a consciência sobre o aprendizado, que indica o impacto do ILF no aprendizado dos alunos, o reconhecimento de suas rotinas de interação e a compreensão dos alunos como usuários legítimos da língua.

Com base nesses componentes, o autor propõe algumas implicações importantes no tocante ao ILF para o campo de ELI. A primeira delas refere-se ao fato de que é necessário construir uma consciência (contínua) sobre o ILF ao invés de se pensar em ensinar ILF. Ele indica que o ILF é fluído, flexível, variável e, portanto, não pode ser ensinado como algo facilmente descrito. Sendo assim, o mais importante seria trazer para as salas de aula experiências de uso da língua inglesa que mostram o inglês como uma ferramenta de comunicação global e que legitimam os falantes, de qualquer origem, como usuários que podem servir de modelos de aprendizagem.

A segunda implicação diz respeito à adoção de uma abordagem similar ao que é proposto pela área de estudos de IFE, na qual há uma predominância forte do contexto, situações-alvo, aprendiz e aprendizado no desenvolvimento do trabalho proposto para a sala de aula. Sendo assim, a necessidade da consciência sobre ILF para a sala de aula de inglês estaria voltada para o desenvolvimento de decisões pedagógicas que se baseiam nas necessidades específicas do aprendiz para usar a língua alvo. No intuito de reforçar a necessidade de se focalizar a integração entre ILF e ELI, Sifakis propõe que se utilize uma perspectiva ecológica a partir da qual podemos reconhecer o que podemos fazer e escolher efetivamente para nossas aulas, o que não podemos fazer de forma alguma, o que podemos escolher não fazer e o que não podemos deixar de fazer. A partir desse reconhecimento, o professor pode fazer escolhas mais conscientes para suas aulas e ainda desenvolver em seus alunos uma autoestima que o leve a ser consciente de sua posição como usuário da língua.

A terceira implicação proposta por Sifakis é que a consciência sobre o ILF é uma transformação gradual de atitudes que não vai acontecer do dia para a noite. Ele chama a atenção para a necessidade de se desenvolver ações na sala de aula que levem os alunos a questionar sua própria língua e a língua alvo. Além disso, que façam os alunos se reconhecerem como usuários da língua e se tornarem confiantes no uso de sua criatividade linguística e que promovam reflexões que questionam nossas próprias crenças sobre a língua.

Um ponto forte do trabalho de Sifakis diz respeito à formação de professores, que ele vem construindo ao longo dos anos de pesquisa, defendendo a

necessidade de expor professores ao conceito de ILF, de desenvolver uma consciência crítica sobre os desafios impostos pelo ILF para a sala de aula, assim como propor atividades práticas e constantes que considerem o ILF como base de reflexão. De uma forma mais prática e específica, Sifakis propõe uma lista de princípios para a consciência sobre o ILF e sua pedagogia que compreendem, entre outros aspectos, a necessidade de utilização de interações bem sucedidas em inglês que envolvam nativos e não nativos e demonstrem o que eles fazem com a língua, como a adaptam e se comunicam com ela, além do fato de que o ILF não é uma variedade específica e como tal não pode ser ensinado.

Ao afirmar que “o ILF não é uma coisa, mas um caminho”<sup>2</sup> (SIFAKIS, 2019, p. 303, tradução nossa), o autor reforça a sua proposta de que o ILF não é uma variedade possível de ser codificada, mas sim uma série de estratégias comunicativas desenvolvidas por usuários legítimos da língua. Em suma, a grande contribuição do trabalho de Sifakis (2019) é justamente colocar o ILF dentro de uma perspectiva completamente integrada com ELI, incitando a reflexão e o pensamento crítico sobre nossas práticas pedagógicas, levando professores e pessoas envolvidas com o ensino de língua inglesa a um processo de transformação contínuo. O ponto chave é justamente fazer com que o ILF seja o canal principal de mudanças para o que vem acontecendo nas nossas salas de aula e que, comprovadamente, não vem dando certo, como o ensino totalmente descontextualizado da língua, a prática de estruturas linguísticas como memorização e o distanciamento da língua inglesa da realidade vivida pelos estudantes.

**PONTES, C. G. S. *O espanhol como Língua Franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos*. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.**

Em sua tese de doutorado, Pontes (2019) propõe apresentar o Espanhol como Língua Franca (ELF). Para tanto, a autora traça o percurso histórico do conceito de língua franca desde seu surgimento até os dias atuais. Ademais, dedica um capítulo às variadas funções que a língua espanhola assume por meio, obviamente, de seus falantes espalhados pelo mundo: língua de herança, língua de fronteira (portunhol), língua franca de comunicação global etc.

---

2 Do original: “ELF is not a thing. It is a way”.

Com base no paradigma ILF, a autora conceitualiza o ELF, apontando todas as diferenças que há entre a língua franca global por excelência – o inglês – e a língua espanhola com função de língua franca. Nesse sentido, ela argumenta que, enquanto o inglês é uma potência militar, econômica, demográfica e científica, o espanhol se destaca por seu potencial demográfico, sendo a língua materna de 20 países, além de também ser falada na Guiné Equatorial, Filipinas, Andorra, parte de Israel, algumas cidades ao norte do Marrocos, EUA e Brasil. Sobre os Estados Unidos, vale dizer que atualmente os hispanofalantes são a primeira minoria mais numerosa no país e é a língua adicional mais ofertada nas escolas estadunidenses. Quanto ao Brasil, a língua espanhola foi oferta obrigatória nas escolas até 2016.

Por ter sido a primeira língua franca global, o inglês serviu como parâmetro para outras línguas atuantes ao redor do mundo. O *status* de uma língua como o inglês está relacionado ao *status* social e econômico de seus falantes e não apenas ao número de falantes. (RICENTO, 2000) Tornar-se a língua global foi determinante para que hoje o inglês fosse uma língua franca; acontece que o mundo está em constante movimento, as teorias e os conceitos em geral sofrem adequações ao serem aplicados a objetos tão diversos. Os variados enfrentamentos, que a globalização das comunicações propicia, geram reconfigurações em todos os âmbitos.

É nesse contexto que a língua espanhola se insere, não há como fechar os olhos à dinamicidade com que os falantes de língua espanhola se espalham pelo globo. Esse fenômeno desencadeia outros mais, pois se trata de falantes que usam o espanhol para negócios, para turismo, como língua instrumental na escola, jogadores de *games*, entre tantos outros que inevitavelmente movimentam a economia, ascendem socialmente etc. Se a promoção do inglês a língua franca global passou necessariamente pelo *status* de seus falantes, o caminho percorrido pelo espanhol difere na ordem dos fatores sem alterar o produto.

Ao ser um meio de comunicação em espaços tão diversos, o espanhol desponta como língua franca não só por aparecer ao redor do mundo como língua escolhida para a comunicação entre falantes de diferentes *linguaculturas*, mas por representar resistência à dominação da variedade centro-norte peninsular em detrimento de todas as outras variedades. Segundo Pontes (2019), o reconhecimento do ELF configura uma prática decolonial ao legitimar interações cujas normas linguísticas não preexistem ao encontro comunicativo intercultural.

É decolonial porque legitima outros usos da língua espanhola e não somente os usos do colonizador – Espanha – ou os usos de outros falantes nativos.

Em suma, a autora apresenta o ELF como uma prática político-linguística, de empoderamento dos usuários que se autorizam a interagir por meio de sua(s) língua(s) adicional(is) ao redor de um mundo cada vez mais multilíngue.

## PALAVRAS FINAIS

Concluimos este breve roteiro reiterando o convite para que professores em formação ou já experientes, pesquisadores, em especial os mais jovens, possam ter esse primeiro contato e se interessar pelo campo de estudos sobre línguas francas, no caso aqui ILF (Inglês) e ELF (Espanhol). Lembramos que o Brasil começa a se destacar por uma produção sólida na área, onde pesquisadores de várias universidades, líderes de grupos de pesquisas conectados por uma sólida e cada vez mais crescente rede de compartilhamento de informações, desenvolvimentos e resultados de pesquisa. É importante também salientar que um dos grandes objetivos dessa rede é justamente envolver o professor regular em todo esse trabalho, não só como consumidor, mas principalmente como produtor de conhecimento. Boas leituras e sucesso!

## REFERÊNCIAS

- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- COGO, A.; DEWEY, M. *Analysing English as a Lingua Franca: a corpus-driven investigation*. London: Continuum, 2012.
- COUTO, H. H. *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília, DF: Editora UNB, 1996.
- GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em: set. 2015.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. *English as a Lingua Franca in teacher education: a brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: attitudes and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 49-85, July 2015.
- JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (org.). *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.
- OSTLER, N. *The Last língua franca: English until the return of Babel*. New York: Walker Publishing Company, 2010.
- PONTES, C. G. S. *O espanhol como Língua Franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos*. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- PRATT, M. L. Arts of the contact zone. *Profession*, New York, year 1991, p. 33-40, 1991.
- RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 196-213, May 2000.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.
- SIFAKIS, N. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as Lingua Franca*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 317-335, 2014.
- SIFAKIS, N. et al. ELF-awareness in ELT: bringing together theory and practice. *Journal of English as Lingua Franca*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 155-209, 2018.
- SIFAKIS, N. ELF awareness in English Language Teaching: principles and processes. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 288-306, Apr. 2019.
- SIFAKIS, N. C.; BAYYURT, Y. ELF-aware in teacher education and development. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). *The Routledge Handbook on English as a Lingua Franca*. New York: Routledge, 2018. p. 456-467.
- SMITH, L. English as an international language: no room for linguistic chauvinism. In: SMITH, L. E. (ed.). *Readings in English as an International Language*. Oxford, UK: Pergamon Press, 1983. p. 7-11.
- VOICE. *The Vienna-Oxford International Corpus of English*. Versão 2.0 online. Director: Barbara Seidlhofer; Researchers: Angelika Breiteneder, Theresa Klimpfinger, Stefan Majewski, Ruth Osimk-Teasdale, Marie-Luise Pitzl, Michael Radeka. Vienna, 2013. Disponível em: <https://www.univie.ac.at/voice/>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5-26, 2012.

## **DEZ LEITURAS PARA CONHECER ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II DE LÍNGUA INGLESA**

FERNANDA MOTA-PEREIRA

### **INTRODUÇÃO**

Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa são dois dos últimos componentes cursados pelos licenciandos em Língua Estrangeira – Inglês, ou Letras Vernáculas com Língua Estrangeira – Inglês. Para discentes que cumprem com os créditos das áreas de Educação e de Língua Inglesa antecipadamente, é possível que façam esses componentes em semestres anteriores. Todavia, eles são comumente cumpridos por discentes chamados concluintes. Essa cronologia, que nem sempre favorece o acesso aprofundado às questões mais diretamente relacionadas ao ensino ao longo dos semestres iniciais da graduação, acentua a importância de ter acesso a um referencial teórico que possa descortinar os campos plurais do ensino de língua inglesa.

Neste guia bibliográfico, elegi referências teóricas válidas para ambos os componentes, mas ressalto que grande parte delas é contemplada em Estágio Supervisionado I, cujos objetivos são, em linhas gerais, preparar os discentes para a experiência de ensino. Em Estágio Supervisionado II, as aulas são voltadas a discutir aspectos mais diretamente relacionados à prática de ensino e ao contexto em que os estudantes-estagiários atuam. No âmbito das escolhas para este guia, não inseri a Base Nacional Comum Curricular, mas ela é um dos

documentos geralmente contemplados nas aulas de Estágio e em componentes curriculares da Faculdade de Educação. Por ser uma leitura obrigatória, amplamente divulgada e acessível, não a inseri no elenco de textos, que têm a quantidade limitada de apenas dez referências para dois componentes densos, mas sublinho que sua leitura é altamente recomendada.

Com base em minha experiência como professora dos componentes enfocados há mais de oito anos, afirmo que um dos comentários mais comuns nas primeiras aulas do componente Estágio Supervisionado I é sobre sua densidade. O objetivo dele é contemplar os conteúdos e questões práticas que devem ser estudados por um professor em formação para atuar na educação básica. Com isso, além de todo o arcabouço teórico para aprender aspectos pedagógicos que alicerçam o ensino de língua inglesa, é necessário também aprender conteúdos que se referem mais diretamente à educação básica em uma mirada prática, pois, ao fazerem Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, os discentes atuam em escolas de ensino médio da rede pública, exceto em situações excepcionais ou extremas, a exemplo de período de férias ou pandemia.

A ementa define Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa como o

[e]studo teórico-metodológico de língua inglesa, seleção de métodos e técnicas relativos às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visando à construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005, p. 100)

De acordo com o Conteúdo Programático, o componente deve contemplar:

[a]presentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem; estratégias de ensino/aprendizagem; planejamento de aulas; avaliação; relação professor/aluno/sala de aula; questões interculturais na sala de aula; micro-aulas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005, p. 100)

Como é possível perceber, uma rica gama de conhecimentos e saberes constitui esse componente de 136 horas. Tal riqueza é ampliada com a pluralidade de mundos representados pelos discentes. Nas turmas, comumente, há aqueles



que já possuem experiência de ensino em instituições privadas, públicas ou em programas institucionais da universidade, os que ainda não ensinaram formalmente em nenhum contexto, os que anseiam por ensinar na educação básica e os que não são afeitos à ideia. Essa pluralidade ainda envolve os perfis múltiplos dos aprendizes nas escolas, professores regentes, bem como coordenadores.

Em Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, tal pluralidade é o símbolo mais evidente da relação entre universidade e comunidade. São várias as discussões, nem sempre consensuais, sobre essa relação, mas é necessário reconhecer que, desde sua ampliação, a universidade tem tido suas fronteiras cada vez mais atenuadas para abraçar a comunidade externa. Basta pensar que cada estudante é um porta-voz dos sujeitos com quem convive e disseminador também do que aprende na universidade. A esse propósito, a relação entre estudos acadêmicos e vida é um dos objetivos das discussões iniciais em Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa e sua importância é ampliada diante da concepção equivocada de que conteúdos acadêmicos se direcionam para a própria academia e não são traduzíveis para outros contextos.

## **O FUNDAMENTAL SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA**

A dissociação entre educação e vida é um dos temas de “Democratic Education” – um dos capítulos do livro *Teaching Community: a Pedagogy of Hope* –, de bell hooks (2003). Esse texto é a primeira referência para este capítulo, porque ele aborda questões caras a uma concepção de educação alicerçada em princípios democráticos. Entre esses princípios, destaca-se a noção de que a educação não se restringe ao contexto de sala de aula e deve se espalhar por outras situações da vida, em que sempre há lugar para ensinar e aprender. O compartilhamento de conhecimentos e saberes que dilatam perspectivas em relação à vida, descortinam mundos plurais e ampliam o desejo de saber pode ocorrer, por exemplo, através de uma conversa informal.

Outro princípio fundamental trazido pelo texto supracitado para uma pedagogia emancipadora é a concepção de sala de aula como um espaço de contentamento. Em sintonia com Paulo Freire em seu livro *Pedagogy of the Heart*, bell hooks (2003, p. 44, tradução nossa) afirma que o “[...] educador democrático

tenta criar um espírito de alegria na sala de aula”.<sup>1</sup> Essa alegria é expressa não apenas na atitude de acolhimento dos educadores e no apreço pela liberdade, mas também na valorização da língua e linguagem dos aprendizes em sua diversidade; a ênfase na construção do pensamento crítico; a abordagem de temáticas de relevância social, a exemplo de questões raciais e de gênero. Ademais, bell hooks (2003) prima pelo exercício do pluralismo que, em sua leitura das considerações de Judith Simmer-Brown sobre o conceito, presume uma abertura a pessoas e grupos sociais diferentes.

As considerações de bell hooks sobre o que desenha uma pedagogia emancipadora, progressista, de esperança contrastam com as imagens usadas por Andrew Stables (2015, p. 37, tradução nossa), ao afirmar que a “[...] ‘educação’ e ‘aprendizagem’ são termos frequentemente usados em referência a situações difíceis, dolorosas, negativas e mesmo intratáveis”.<sup>2</sup> Essas imagens, contudo, traduzem representações amplamente difundidas sobre a educação nas mais diversas mídias, a exemplo da literatura. Entre os textos literários que as traduzem, destaco o romance *Push*, de Sapphire (1997), em que a protagonista é tratada de forma rude pelo seu professor no começo da narrativa e, posteriormente, encontra, na forma progressista e emancipadora como a professora Blue Rain a trata, os caminhos para a aprendizagem. Outro romance que apresenta tons negativos sobre o sistema de ensino é *The Catcher in the Rye*, de Salinger (1991), em que o protagonista tem profundo mal-estar em relação à escola e parte dele se revela na forma padronizada como a educação é moldada sem espaço para a subjetividade do aprendiz.

Em seu texto, bell hooks (2003) apresenta quadros negativos estampados na história sobre a educação quando afirma que, não raro, jovens desistem de estudar porque se sentem distanciados do sentido de comunidade pelo qual ansiavam. Para hooks (2003), espaços de aprendizagem, muitas vezes, ratificam sistemas de opressão, mas neles sempre há pontos de resistência. Quando sujeitos não encontram tais pontos, é comum optarem pelo fracasso escolar, mesmo inconscientemente, para não se tornarem opressores.

---

1 Do original: “[...] democratic educator attempts to create a spirit of joyful practice in the classroom”.

2 Do original: “[...] ‘education’ and ‘learning’ are often terms used in reference to difficult, painful, negative or even intractable situations”.

O ambiente de competição é outro fator que desencoraja aqueles que buscam na educação um senso de comunidade. Por isso, para bell hooks (2003, p. 49, tradução nossa), é fundamental construir um espaço de aprendizagem que “[...] valorize o inteiro ao invés da divisão, dissociação, separação [...]”.<sup>3</sup> Essa inteireza pressupõe que o sujeito seja visto não apenas por seu intelecto e que o estudo não seja concebido apenas como um meio para atingir objetivos alinhados com metas e hierarquias. É por isso que, para ela, é fundamental conceber a educação como uma prática que se expande para outros contextos e transforma a vida em uma “utopia” em que o aprender com prazer tem lugar.

As considerações trazidas por bell hooks (2003) ressoam na segunda indicação deste capítulo: o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2011). Em Estágio Supervisionado I e II, lemos o texto em inglês, *Pedagogy of the Oppressed*. (FREIRE, 2005) Essa escolha está relacionada ao objetivo subjacente a esses componentes de ampliar as oportunidades de estudo e prática do idioma que os discentes ensinarão. O estudo de *Pedagogy of the Oppressed* aliado à leitura de textos de bell hooks constitui a base filosófica dos componentes e aponta para uma questão fundamental: a compreensão sobre as implicações políticas do trabalho do educador e como as escolhas de conteúdos, estratégias de ensino, concepções de língua, perfis docentes e visões sobre diferentes estilos de aprendizagem podem se voltar para ratificar ou desconstruir ideologias hegemônicas e estruturas opressoras.

O referido livro de Freire (2005) aborda dois termos chave em sua epistemologia: educação bancária e educação libertadora. A primeira se refere à concepção de pedagogia que considera que há sujeitos desprovidos de conhecimento e precisam de alguém mais sábio – o professor – para transferir conhecimento a ser absorvido passivamente. Essa visão de transferência de conhecimento em que os aprendizes são vistos como se não tivessem consciência e saberes caracteriza as chamadas aulas expositivas e, portanto, não dialógicas. Ao contrário dela, a educação libertadora prima pelo pensamento crítico e reconhece os sujeitos como providos de saberes e conhecimentos, em que educandos e educadores aprendem mutuamente e o ensino se traduz em situações-problema, que convidam os educandos a refletirem sobre seu entorno social. Na pedagogia libertadora, a opressão é desconstruída mediante a desierarquização da relação entre

---

3 Do original: “[...] that values wholeness over division, disassociation, splitting [...]”.

educando e educador e na valorização da “conscientização” (FREIRE, 2005, p. 35) que leva a reconhecer mecanismos opressores. Além disso, o educador assume o papel de investigador, que busca conhecer a comunidade na qual ensinará para obter insumos que substanciarão as temáticas a serem ensinadas.

É sabido que as contribuições de Freire são mais comumente associadas ao letramento em língua materna. Todavia, elas são extensivas a qualquer área da educação e, no que se refere ao ensino de língua inglesa, elas engendram modos de conceber a sala de aula de uma língua estrangeira como um espaço em que é possível aprender mais sobre assuntos que espelham a realidade dos aprendizes. Nas aulas de Estágio Supervisionado I e II, sempre faço alusão a situações que flagrei quando fui professora da educação básica e quando observei aulas em Estágio Supervisionado II, em que os conteúdos muitas vezes eram destinados a ensinar sobre a língua em termos de estrutura e vocabulário e contemplavam assuntos e temas que não tinham relação com o contexto ao qual os aprendizes pertencem e nem ao menos demonstravam um teor significativo, servindo apenas para ilustrar conteúdos gramaticais.

Em minhas aulas, sempre assinalo que, ao centralizar o ensino de inglês apenas em conteúdos linguísticos, o professor deixa de contemplar os demais propósitos da educação, a saber: a “conscientização” (FREIRE, 2005, p. 35), que resulta de uma permanente reflexão sobre a ação com reverberações para o plano social e o desenvolvimento de competências que levem a uma visão mais humanizada da vida. Ao mencionar a necessidade de uma sala de aula voltada para reflexões que ampliem a humanização, tenho em tela as inúmeras situações de preconceito calcadas em princípios orientados pela lógica da hierarquização e, por extensão, subalternização. Essa lógica resulta de uma ênfase nas epistemologias do Norte (SANTOS, 2019), sustentadas pela “colonialidade do poder e a diferença colonial” (WALSH, 2019, p. 17-18), que naturalizam os mecanismos de opressão que elegem como superiores as epistemes ocidentais advindas dos centros hegemônicos ao os colocarem como padrão. Por isso, para Walsh (2019, p. 20), ao invés de aderir, como alternativa à diversidade, à noção de multiculturalidade, que camufla as diferenças e universaliza essa diversidade como se ela constituísse uma unidade, ela prefere a noção de interculturalidade, que, em suas palavras, “[...] faz parte desse pensamento ‘outro’ que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos [...]”.

Embora não seja indicada neste capítulo uma referência que aborde a interculturalidade especificamente, ela faz parte das reflexões sobre *Pedagogia do Oprimido* e da sugestão de um artigo e de um livro que abordam a literatura como recurso para as aulas de inglês. Eles transubstanciam, em uma mirada prática, os princípios da interculturalidade ao direcionar a atenção a sujeitos historicamente subalternizados e considerar o contexto social e, por extensão, cultural ao qual os aprendizes pertencem.

Ainda que a interculturalidade pareça fazer parte cada vez mais da cena de ensino, Walsh (2019) alerta, contudo, para o uso interessado da interculturalidade por instâncias que regem a educação e que destoam do seu sentido. Ela cita o exemplo das reformas educacionais em três países da América Latina, em que a interculturalidade resultou apenas em “[...] um pouco menos que as mínimas (e frequentemente estereotipadas) considerações rumo à ‘diversidade étnica’”. (WALSH, 2019, p. 21) A autora alude, também, aos materiais didáticos que, por vezes, “[...] respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização”. (WALSH, 2019, p. 21-22) Em consonância com essa afirmação, não é difícil encontrar, em materiais didáticos, representações estereotipadas de sujeitos que não pertencem a padrões eurocêntricos.

Para ilustrar, no livro didático da série Breakthrough (CRAVEN, 2012), há um texto sobre as vivências de uma mulher inglesa, Jane, em Acra, Gana. O olhar de Jane qualifica como exóticos hábitos culturais do país, a exemplo do comentário que faz sobre o fato de comer com as mãos após se referir ao horário em que ela e a família de Lizzie, que a hospeda, tomam café. Em diversas partes do mundo, as pessoas comem alimentos do café da manhã com as mãos, mas, na narrativa de Jane, essa informação adquire um tom que destaca a diferença em uma tonalidade exótica. Essa estereotipação faz parte da construção de histórias únicas (ADICHIE, 2019) sobre sujeitos, lugares, costumes. Em *O perigo de uma história única*, Adichie (2019) cita exemplos que denotam que tais histórias únicas servem para disseminar um olhar negativo que reduz a pluralidade a uma versão unívoca.

Uma alternativa às histórias únicas veiculadas em materiais didáticos é o uso de outros recursos em sala de aula, a exemplo da literatura e outras artes como o cinema e a música. Em “Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and other developing

countries” (MOTA-PEREIRA, 2017) – o terceiro texto indicado neste capítulo –, apresento argumentos a favor do uso da literatura e outras mídias no ensino de língua estrangeira e teço considerações sobre o pós-método com uma apreciação sobre questões sociais subjacentes à educação. Entre os argumentos em defesa do uso da literatura, está o desenvolvimento de competências para além da linguística e comunicativa, que convergem com o objetivo de despertar e/ou expandir a consciência social.

Os argumentos que apresento no artigo supracitado se relacionam a um dos parâmetros apresentados por Kumaravadivelu (2003) em *Beyond Methods* – a quarta indicação deste capítulo – a saber: o parâmetro da possibilidade. Esse parâmetro se articula a dois outros que constituem os pilares da Pedagogia do Pós-Método. (KUMARAVADIVELU, 2003) São eles: parâmetro da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O primeiro refere-se à sensibilidade ao contexto ao qual os aprendizes pertencem, bem como seus perfis e necessidades, com um olhar atento ao lugar em que a aprendizagem ocorre e aos atores que fazem parte dele. Esse parâmetro desloca o caráter generalizante dos métodos, que reside na acepção de que eles são aplicáveis a qualquer situação. A necessidade de atender às particularidades do contexto de ensino conduz a outro parâmetro: o da praticidade. Ele remete ao par teoria e prática, denotando a inter-relação entre elas de modo que as teorias que regem o ensino derivem da prática, que deve ser continuamente substanciada por reflexões, crenças e percepções. No bojo dessa articulação, emerge o senso de que a sala de aula não se volta apenas às questões intrínsecas ao aprendizado e envolve também aspectos sociais, dos quais resultam as configurações que regem o terceiro parâmetro: o da possibilidade. Embebido na filosofia de Paulo Freire e de outros pensadores afinados com a pedagogia crítica, esse parâmetro considera que “[...] qualquer pedagogia está implicada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais”.<sup>4</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36, tradução nossa) Para um enfrentamento aos mecanismos de poder, o pensamento crítico é um recurso fulcral.

Os três parâmetros definidos por Kumaravadivelu (2003) alicerçam a Pedagogia do Pós-Método, proposta em seu texto. A “Condição do Pós-Método” que a

---

4 Do original: “[...] any pedagogy is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities”.

subsídia, como afirma, é “[...] uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”.<sup>5</sup> (KUMARAVADIVEU, 2003, p. 32-33, tradução nossa)

Na história dos métodos de ensino de línguas, de acordo com um dos capítulos de *Teaching by Principles*, “A ‘methodical’ history of language teaching”, de Douglas Brown (2007), e a quinta indicação deste capítulo, é possível constatar que a criação de um método era sempre motivada pelas lacunas existentes no anterior. Assim, se o primeiro método de que se tem registro é o Grammar Translation Method (Método de Tradução e Gramática), em que as aulas eram ministradas na língua materna do aprendiz com ênfase na tradução e no estudo da estrutura da língua sem considerar o contexto comunicativo em que ela poderia ser usada e priorizando a leitura (BROWN, 2007), o Método Direto, que surgiu depois, teve o objetivo de focar a fala e propunha que a aprendizagem deveria espelhar como os sujeitos adquirem sua língua materna, ou seja, com compreensão indutiva sobre a gramática da língua alvo ao invés de um estudo mais sistemático da estrutura, primando por uma ênfase na oralidade. (BROWN, 2007) O Método Direto não teve tanto êxito em escolas públicas pelos motivos que são apontados como os entraves ao ensino de língua estrangeira para fins comunicativos: “[...] as limitações da verba da educação, a quantidade de alunos por sala, o tempo da aula, a formação do professor [...]”.<sup>6</sup> (BROWN, 2007, p. 22, tradução nossa) Diante dessa dificuldade, houve um retorno ao ensino de gramática com ênfase em leitura. Todavia, em seguida, foi criado um método que se tornou amplamente conhecido e que ainda é adotado em alguns centros de ensino de idiomas: o Método Audiolingual. Inspirado em pesquisas de linguistas e também da área de Psicologia, na esteira de estudos no campo do Estruturalismo e Behaviorismo, esse método tem como um dos seus princípios o aprendizado de um idioma através da internalização de frases pré-elaboradas mediante memorização com enfoque na acuidade obtida através de imitação e prática constante de padrões que são repetidos através dos chamados *drills*. Além disso, não há lugar para explicações gramaticais e o uso da língua materna dos aprendizes é evitado.

Vários outros métodos, como o Community Language Learning, Suggestopedia, The Silent Way, Total Physical Response e The Natural Approach, são

---

5 Do original: “[...] an alternative to method rather than an alternative method”.

6 Do original: “[...] the constraints of budget, classroom size, time, and teacher background [...]”.

descritos por Douglas Brown (2007). O autor apresenta as bases teóricas em que eles se alicerçam e os caracteriza. O capítulo supracitado antecipa outro importante, que é denominado “The Postmethod Era: Toward Informed Approaches” (BROWN, 2007), em que ele aborda a já mencionada tendência do pós-método, descrita, neste capítulo, a partir de Kumaravadivelu (2003), e apresenta um método que se tornou um dos mais conhecidos: o Método Comunicativo. Esse método tem tido elevado destaque no ensino de língua estrangeira por diversos motivos, entre os quais destacam-se o enfoque em aspectos que promovem o desenvolvimento da competência comunicativa, a criação de situações de uso da língua que representem contextos autênticos, a ênfase na fluência ao invés da atenção excessiva à acuidade, a atuação do professor como “facilitador ou guia”<sup>7</sup> (BROWN, 2007, p. 47, tradução nossa) ao invés de ser um mero transmissor de conhecimento e a visão de aprendiz como agente ativo em sua aprendizagem.

Outro método importante descrito por Brown (2007) é o Método Baseado em Tarefas (Task-Based Language Teaching). Brown (2007) afirma que há autores que consideram esse método similar ao Método Comunicativo e outros que defendem que são diferentes. No entanto, todos concordam em afirmar que esse método tem como aspecto central o uso de tarefas. Algumas das características dessas tarefas é que elas são significativas e têm um problema a ser resolvido. Como os aprendizes são envolvidos em uma situação à qual devem responder, esse método se configura como mais afeito ao desenvolvimento da autonomia e da ação dialógica, em sentido freiriano. (FREIRE, 2005) Desse modo, é possível afirmar que ela se aproxima da educação problematizadora proposta por Freire (2005).

Em *Pedagogia do Oprimido*, um dos argumentos centrais é a proposta de uma educação problematizadora, em que os aprendizes sejam ativos em seu processo de aprendizagem e possam ser “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. (FREIRE, 2011, p. 97) Essa concepção de educação se alinha muito mais ao Ensino por Tarefas, que requer a criatividade e uma forma menos previsível de responder aos problemas colocados aos aprendizes do que métodos em que as atividades são regidas pelo professor com uma centralidade nos conteúdos.

---

7 Do original: “assistance and guidance”.



Nesse tocante, métodos e abordagens de ensino, por muito tempo, estiveram voltados a promover a efetividade da aprendizagem sem considerar, contudo, um dos propósitos da educação: a emancipação dos aprendizes para a transformação social. A necessidade de instilar uma visão crítica que adentre os territórios da reflexão sobre questões sociais tem relevância ainda maior no contexto de um país como o Brasil, onde a educação ainda é um fator de divisão social. (LEFFA, 2011) Tal divisão é expressa na concepção de escola pública da educação básica como o lugar de pessoas desprivilegiadas economicamente em contraste com as escolas privadas, onde estudam aqueles pertencentes a famílias de melhor poder aquisitivo. Esse é apenas um dos fatores da lacuna social que me levou a pensar que, para um contexto como o brasileiro e outros em que há forte desigualdade e ausência de garantias de direitos fundamentais, é necessário não se limitar a um ensino que considere apenas o conteúdo em si, sendo imprescindível que ele tenha conexões com a realidade social dos aprendizes.

Ao analisar referenciais teóricos abordados em aula destinadas à educação de professores, é possível notar a ênfase em conteúdos voltados a garantir a efetividade do aprendizado da língua estrangeira. Obviamente, esse é um dos objetivos de uma aula de língua, mas, em um contexto marcado por abundantes mazelas sociais circundadas por práticas de preconceito que ceifam vidas, a exemplo do racismo, sexismo e homofobia, abordar apenas o que é necessário para falar bem um idioma é cumprir parcialmente com o papel de um educador definido, nos termos de Kumaravadivelu (2003, p. 13, tradução nossa), como “intelectual transformador”.<sup>8</sup>

No tocante ao papel do professor, em *Beyond Methods*, Kumaravadivelu (2003, p. 8, tradução nossa) apresenta três perfis que o definem, quais sejam: “[...] técnicos passivos, [...] professores reflexivos e [...] intelectuais transformadores”.<sup>9</sup> Em linhas gerais, o primeiro se caracteriza como o professor cujo papel se resume a ser um transmissor de conhecimento, que desconsidera o repertório de conhecimentos de seus aprendizes. Suas aulas são voltadas para os conteúdos e ele exerce um papel central na transmissão deles. O segundo, por seu turno, relaciona a prática com a reflexão e admite que uma educação

---

8 Do original: “transformative intellectuals”.

9 Do original: “[...] teachers as passive technicians, (b) teachers as reflective practitioners, and (c) teachers as transformative intellectuals”.

efetiva deve estar atenta à dinâmica do contexto de ensino e levar a (re)pensar as estratégias e conteúdos continuamente. O terceiro, em forte relação com a filosofia freiriana, está alinhado com a pedagogia crítica e parte do pressuposto de que o ensino não está desprovido de implicações políticas e ideológicas, concebendo uma relação entre sala de aula e sociedade com o intuito de fazer daquela um espaço de resistência e luta contra mecanismos de opressão. O professor que age como intelectual transformador sabe que o que é feito em sala de aula reflete o pano de fundo ao qual os aprendizes pertencem e transcende esse espaço, reverberando para o social.

Em Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, meu intuito é trazer à cena das discussões a reflexão sobre o papel social do professor, tendo em tela o intelectual transformador. No bojo das inquietações que emergem ao se ponderar sobre esse papel, encontram-se as questões étnico-raciais que não devem ser desconsideradas em salas de aula de uma cidade como Salvador, cuja população é majoritariamente negra. Por isso, no texto “Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and other developing countries” (MOTA-PEREIRA, 2017), escolhi o conto “The Welcome Table” da escritora afro-estadunidense Alice Walker para exemplificar uma aula de inglês tendo a literatura como recurso.

O uso da literatura produzida por escritores negros promove o acesso a histórias de vida não contempladas na literatura canônica, que sempre prevaleceu em manuais didáticos e produções midiáticas mais difundidas. Por isso, no artigo supramencionado, afirmo que o propósito que regeu essa escolha é “[...] desconstruir o predomínio de histórias hegemônicas no campo da educação de modo a atingir um nível de equidade entre histórias e representações, o chamado ‘equilíbrio de histórias’, que possa inspirar a equidade em outros campos também”.<sup>10</sup> (MOTA-PEREIRA, 2017, p. 35, tradução nossa) Ao mencionar o “equilíbrio de histórias”,<sup>11</sup> aludo a Chinua Achebe (2000, p. 73, tradução nossa) em sua busca por privilegiar uma literatura que retrate a África ao invés de priorizar, em suas histórias, contextos hegemônicos.

---

10 Do original: “[...] deconstruct the predominance of hegemonic stories in the field of education so as to achieve a level of equity among stories and representations, the so called “balance of stories”, that can inspire equity in other fields as well”.

11 Do original: “balance of stories”.

A escolha do conto de Walker se pauta também no projeto de disseminar e incentivar a leitura de escritores negros, que abordem temáticas raciais, denunciando preconceitos. Nesse conto, a protagonista é uma humilde mulher negra idosa que é impedida de entrar na igreja pelo preconceito das pessoas que a julgam por sua aparência e pretensa falta de requisitos que a equiparariam aos padrões compartilhados pelos frequentadores do lugar. Ao trazer esse conto e abordar estratégias de como ensiná-lo, coloco em prática e expando algumas reflexões compartilhadas em outro artigo que escrevi, “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira”. (MOTA-PEREIRA, 2010) Nesse, o primeiro que escrevi sobre a relação entre literatura e ensino, proponho uma articulação entre duas áreas vistas normalmente como distintas: as áreas dos estudos linguísticos e literários, problematizando, na esteira de Milena Brun (2004), o não uso de textos literários em aulas de inglês em virtude do enfoque comunicativo, que prioriza a aprendizagem de aspectos funcionais da língua. Além disso, pondero que a falta de uma abordagem de textos literários também é tributária à não vivência com esse tipo de texto no próprio idioma pelos aprendizes, bem como a ausência de uma política vivaz de valorização da leitura de textos literários na educação básica. Cito um trecho desse artigo:

O distanciamento entre aprendizes e professores em relação a esse tipo de texto é amplamente discutido no Brasil e pode ser atribuído, entre outros fatores, aos currículos escolares nas séries do ensino regular em que a literatura é, geralmente, ensinada como um meio para aprender conteúdos gramaticais e não como uma forma de representação cultural, identitária, histórica, social. (MOTA-PEREIRA, 2010, p. 104)

Usar a literatura em sala de aula em caráter meramente utilitarista, ou seja, para fins de ilustração de conteúdos gramaticais ou estudo de vocabulário, menospreza o potencial dela em atuar “no processo de leitura de mundo e de conhecimento de si e do outro, que suscitariam no aprendiz a compreensão sobre a relação entre os conteúdos aprendidos em uma aula de idiomas e o contexto que o envolve”. (MOTA-PEREIRA, 2010, p. 104) É sabido que nem todo texto literário é voltado ao exercício de reflexão sobre a sociedade ou promove o grau

de empatia ou humanização que normalmente se atribui à sua leitura. Como assinala Chinua Achebe (2000), a arte de contar histórias já esteve a serviço da dominação, sendo a narrativa tendenciosa sobre um povo uma das estratégias para sua subjugação. Todavia, a literatura também é o meio através do qual é possível acessar diferentes formas de vida e conhecer mundos aos quais não se teria acesso se não fossem representados na ficção, já que ela descortina não apenas substratos empíricos, mas também o que subjaz a eles na intimidade desvelada pelas experiências de personagens. Esse é um dos benefícios da leitura de textos literários, que se soma à possibilidade de aprender lições que promovem ensinamentos suplementares àqueles advindos do convívio familiar, com amigos e em outros espaços.

Em *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters* (MOTA-PEREIRA, 2019), a sexta referência indicada neste capítulo, também defendo o ensino de língua estrangeira através da literatura. Escrevi esse livro tendo em horizonte as salas de aula de Estágio Supervisionado, da educação básica e do ensino superior de língua estrangeira e de literatura. Nele, fiz um mapeamento de representações da educação em textos literários, nos quais flagrei um sentido orientado para o desenvolvimento individual, em uma tônica neoliberal, predominantemente presente em textos literários de escritores brancos, em contraste com a conotação coletiva que a educação assume em textos de escritores negros, em que a educação não se encerra em uma conquista no plano pessoal, mas sim como uma vitória coletiva. Os dez textos analisados nele são uma amostra dessa tese passível de refutação, mas substanciada pela análise dessa amostra e de outros textos não contemplados no livro.

Por saber que teorias podem acionar o ditado em inglês *easier said than done*, ou seja, “é mais fácil falar do que fazer”, trouxe para o livro uma interface prática e, assim, os textos analisados, em sua maioria, têm, após considerações interpretativas sobre o seu conteúdo, procedimentos para uma lição de língua estrangeira em que eles seriam usados. Essa foi uma forma de abrir para o professor, especialmente da educação básica, e o professor pré-serviço os caminhos para traduzir em prática a proposta de usar a literatura em salas de aula de língua estrangeira que cumpram com o tríplice papel de ensinar língua, instigar o desenvolvimento da consciência crítica e também instilar o desejo de ler. No bojo do conhecimento sobre a língua, houve a preocupação de mostrar o contexto plurilíngue em que o inglês é falado ao abordar narrativas em que o inglês

é usado ao lado de outros idiomas e também de evidenciar a sua diversidade. Para ilustrar, entre os textos literários analisados no livro está o romance *Push*, de Sapphire, escrito em *black English*.

Os procedimentos apresentados em *Education and Literature...* (MOTA-PEREIRA, 2019) são assim chamados, porque, na terminologia de planejamento de aula, é assim que se denomina o que é feito em sala de aula. Nas palavras de Jeremy Harmer (2007, p. 160, tradução nossa), em “Planning Lessons” (“Planejando Aulas”), sétima indicação de leitura deste capítulo, os procedimentos são “o ponto principal do plano”,<sup>12</sup> que ele define como “a descrição de como ele será executado”.<sup>13</sup>

Há diversos formatos de plano de aula, que variam de acordo com cada instituição de ensino. Todavia, como Harmer (2007, p. 160, tradução nossa) afirma, há alguns itens que estão frequentemente presentes, quais sejam: “descrição dos estudantes”,<sup>14</sup> que pode trazer uma visão genérica sobre os aprendizes ou informações mais específicas; “propósitos e objetivos”, que se referem às metas a serem obtidas e que, para terem maior eficácia, devem ser mais específicas do que abstratas ou generalizantes; “procedimentos” ou o que será feito em sala de aula, incluindo os tipos de interação (se professor e aprendiz, aprendiz e aprendiz, grupos, pares) e também o tempo de cada atividade; “problemas antecipados”, que, como o nome indica, são situações inesperadas que podem ocorrer; “atividades e material extra (se necessário)”, isto é, materiais adicionais que podem ser usados caso as atividades planejadas não sejam suficientes para preencher o tempo da aula; e “material a ser usado na aula”, ou seja, materiais previstos para uso durante os procedimentos planejados. É importante mencionar que as formas de planejamento podem variar de formatos mais sistemáticos a anotações avulsas.

Embora a elaboração de planos de aula não seja uma tarefa unanimemente estimada pelos professores e, como afirma Harmer (2007, p. 156, tradução nossa), há aqueles que consideram o planejamento “desnecessário”,<sup>15</sup> a maioria concorda que ele é indispensável. Afinal, uma aula planejada é perceptível para os

---

12 Do original: “the meat of the plan”.

13 Do original: “the description of how it will be executed”.

14 Do original: “Description of the students”.

15 Do original: “unnecessary”.

aprendizes e também serve ao professor como um guia que auxilia a conduzi-la. Apesar de ser um guia, o professor, frequentemente, faz desvios em relação ao plano inicial, o que é salutar.

Ademais, a atividade de planejamento de aula permite que o professor tenha um momento para pensar a aula e atender a dois princípios que, de acordo com Harmer (2007, p. 157, tradução nossa), caracterizam uma “boa aula”:<sup>16</sup> coerência e variedade. A coerência significa que existe um “padrão lógico na lição”<sup>17</sup> (HARMER, 2007, p. 157, tradução nossa), havendo pontos de conexão entre os estágios da aula, ao passo que a variedade se refere a uma diversidade de atividades, que assegura que a aula não transcorrerá sempre da mesma forma, ou seja, de um modo previsível.

O texto de Harmer (2007) apresenta um *template* e um exemplo de plano de aula. No *template*, há uma seção chamada “indicadores de sucesso”<sup>18</sup> (HARMER, 2007, p. 164, tradução nossa), que serve para refletir sobre os êxitos da aula. O plano é um dos materiais que pode engendrar a reflexão sobre a aula, permitindo que se avalie o que funcionou bem ou não antes de planejar a próxima. Algumas outras formas de avaliação são o *feedback* dos aprendizes; *peer observation* (observação dos pares), quando os colegas observam as aulas; e os *journals* (diários), em que os professores anotam suas reflexões.

No tocante à avaliação, esse tópico introduz a oitava referência indicada neste capítulo: “Non-traditional Forms of Assessment and Response to Student Writing: a Step Toward Learner Autonomy”, de Andrea H. Peñafiora (2002). Esse texto aborda avaliação ao mesmo tempo em que também envolve reflexões sobre a habilidade de escrita. A autora traz, na introdução, a constatação de que muitos professores tendem a reproduzir formas tradicionais de avaliar a produção escrita de estudantes. Entre essas, menciona exercícios em que os aprendizes têm que imitar um modelo de texto, o que não promove criatividade; o professor estabelece o tempo e o número específico de palavras do texto a ser escrito como se a escrita pudesse ter previsibilidade; o professor corrige todos os erros gramaticais, dando maior ênfase à forma do que ao conteúdo do texto, o que leva os aprendizes a colocarem a expressão em segundo plano;

---

16 Do original: “good lesson”.

17 Do original: “logical pattern to the lesson”.

18 Do original: “Success indicators”.

os textos produzidos são lidos apenas pelo professor ao invés de serem lidos também pelos colegas. A resposta a essas práticas tradicionais é uma avaliação não tradicional, que privilegie a autonomia do aprendiz e permita um olhar mais amplo sobre seu desempenho, considerando suas demandas e perfis além de se pautar em um retorno ou *feedback*, que traz a possibilidade de o aprendiz avaliar seu próprio desempenho.

Entre os tipos de avaliação apresentados pela autora, estão o portfólio, que consiste de uma compilação das atividades e variados materiais produzidos pelos aprendizes, podendo ter diversos formatos; *protocol analysis* (análise de protocolo), que é o registro de pensamentos durante a escrita de um texto; e *dialogue journals* (diários dialogados), que são anotações sobre pensamentos e sentimentos ao longo do processo de aprendizagem em que os professores interagem com os aprendizes. Essas formas alternativas de avaliação valorizam a escrita como processo, e não como produto.

A autora discorre, ainda, sobre formas de responder às produções escritas. Essas formas são a autorresposta, a resposta dos colegas e a do professor. No que se refere às duas primeiras, elas são orientadas por algumas perguntas às quais os aprendizes respondem. Quanto à última, a autora aborda a estratégia de ter um encontro com o aprendiz para tratar de questões sobre o trabalho escrito e dar um *feedback* com pontuações específicas e claras que auxiliem no aprimoramento da escrita.

O texto de Peñafiora (2002) enfatiza uma das habilidades de produção: a escrita. Na próxima indicação de referência, abordarei a produção oral. Essa habilidade é uma das mais enfatizadas no ensino de idiomas; em especial, em cursos livres.

A produção oral é abordada neste capítulo através da nona referência, *Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice*, de Jack Richards (2008). Nesse texto, o autor neozelandês traz uma afirmação que se aplica facilmente ao contexto do ensino de inglês em cursos de idiomas, mas que nem sempre traduz a realidade das aulas na educação básica: “[o] domínio das habilidades de fala em inglês é uma prioridade para muitos aprendizes de língua estrangeira ou segunda língua”.<sup>19</sup> (RICHARDS, 2008, p. 19, tradução nossa) A ênfase nessa

---

19 Do original: “The mastery of speaking skills in English is a priority for many second or foreign language learners”.

habilidade é flagrada na clássica pergunta sobre saber “falar” uma língua como sinônimo de conhecê-la. O destaque na fala não incide comumente em salas de aula da educação básica, sobretudo da rede pública, mas é possível pensar em alternativas que façam com que essa habilidade também seja contemplada em tal contexto. O texto de Jack Richards amplia as possibilidades de ensino dessa habilidade. Nele, o autor descreve as funções da fala que constituem três tipos de atividade: *talk as interaction* (fala como interação), *talk as transaction* (fala como transação), *talk as performance* (fala como performance).

É muito comum conceber uma aula de língua estrangeira como aquela em que os aprendizes falarão o idioma para fins de interação. Para isso, faz-se necessário ter um bom repertório de palavras e frases que permitam que a comunicação flua e que o falante tenha um desempenho satisfatório em situações como começar uma conversa, interrompê-la e também encerrá-la ou expressar experiências pessoais. (RICHARDS, 2008) Esse tipo de atividade pode ser vista como um desafio para aprendizes iniciantes e para turmas com carga horária limitada. O mesmo não ocorre, por exemplo, em atividades de *talk as transaction*, em que o objetivo é intercambiar informações e, portanto, demandam frases e vocábulos mais previsíveis e que podem ser facilmente antecipados, a exemplo de pedir informações, descrever, comparar. (RICHARDS, 2008, p. 26) O terceiro tipo de atividade, *talk as performance*, se refere a falar, de forma monológica, para um público, a exemplo do que ocorre em discursos, debates, apresentações. (RICHARDS, 2008) Esse é, provavelmente, o tipo de atividade que menos se tem em horizonte no planejamento de práticas de produção oral, mas é um tipo profícuo para promover a transição de falas mais pré-determinadas para discursos mais extensos. Como exemplo, em turmas de iniciantes e da educação básica, é possível pedir que os aprendizes preparem falas sobre determinado assunto em que expressem sua opinião ou compartilhem vivências.

Além de exemplos de atividades, o texto de Richards (2008) ilustra cada um dos tipos de fala, apresentando, ainda, orientações sobre como avaliar a produção oral. Nesse mesmo texto, o autor discorre sobre outra habilidade: *listening* (habilidade de escuta). Para ele, é comum pensar a escuta como sinônimo de compreensão oral. Em português, inclusive, *listening* é traduzido como compreensão oral. Todavia, de acordo com o autor, essa habilidade também pode ser pensada para fins de aquisição.



O primeiro tipo de atividade de *listening* abordado por Richards (2008) é a compreensão, que pode ser obtida mediante dois processos: *bottom-up* e *top-down*. O primeiro, em linhas gerais, se refere a processos que promovem a compreensão do texto oral a partir de unidades linguísticas; e o segundo, de forma mais ampla, leva a apreender o sentido a partir do contexto. Um exemplo de atividade *bottom-up* é o ditado; enquanto um exemplo de atividade *top-down* é inferir elementos do contexto do texto oral. Na prática de escuta na vida, esses dois processos são combinados, havendo um predomínio maior ou menor de um deles a depender do contexto. Esses dois processos são mesclados também em diferentes atividades de aprendizagem, que, idealmente, abrangem três estágios: *pre-listening* (pré-escuta), *while-listening* (durante a escuta) e *post-listening* (depois da escuta), que envolvem, respectivamente, a preparação para a atividade; exercícios que levam a um estudo do texto oral; e atividade de prática ou produção a partir do texto escutado.

Richards (2008) também assinala, na esteira de Buck, dois tipos de estratégia: a cognitiva e a metacognitiva, sendo a primeira referente a atividades que promovem a aprendizagem mais diretamente, a exemplo da memorização; e a segunda relativa ao acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem.

No tocante à escuta como aquisição, Richards (2008) apresenta, na leitura que faz do texto de Schmidt, a noção de *input* e *intake*. O primeiro é a exposição que se tem ao idioma e o segundo, o que o aprendiz absorve. No processo de aprendizagem, é fundamental ativar o que se aprende para que o conteúdo linguístico seja incorporado e se mantenha como parte do repertório de conhecimento do aprendiz. Duas atividades que promovem essa apreensão são as chamadas *noticing*, que levam a identificar novas palavras e notá-las para que sejam acrescentadas ao conhecimento lexical do aprendiz; e *restructuring*, mediante a qual os aprendizes consolidam o que ouviram através de práticas em que os conteúdos são ativados. (RICHARDS, 2008)

As considerações sobre estratégias levam à última referência deste capítulo: “Learning Strategy Training, Cooperative Learning, and Multiple Intelligences”, de Diane Larsen-Freeman (2000), e se referem a um dos assuntos contemplados na ementa do componente Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa, a saber: estratégias de aprendizagem.

Quando leciono o componente Estágio Supervisionado II, sempre oriento os estudantes sobre a importância de ensinar os aprendizes a consolidar o que

estudam e mobilizar esse conhecimento nas aulas e fora delas. Afinal, as estratégias para aprender uma língua estrangeira não são óbvias e, diante de matérias na escola que se diferenciam do inglês no que se refere a competências e habilidades necessárias para saber usar o idioma, é indispensável aprender a estudá-lo.

No texto supracitado, Larsen-Freeman (2000) afirma que apenas a partir da década de 1970, “[...] aprendizes de língua foram vistos como mais ativamente responsáveis pela sua própria aprendizagem”.<sup>20</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 159, tradução nossa) Diante disso, passou-se a pensar sobre estratégias de aprendizagem. Como em outros capítulos do livro *Techniques and Principles in Language Teaching*, a autora descreve e analisa uma aula. Na aula do capítulo enfocado, os aprendizes reclamam sobre a extensão dos textos nos diários que escrevem sobre suas aulas. Diante disso, o professor apresenta estratégias que facilitam a leitura e dispensam o uso excessivo de dicionário. Alguns aprendizes concluem dessa experiência que eles continuam com a necessidade de buscar o significado de todas as palavras desconhecidas enquanto outros percebem que a estratégia facilitou a leitura. Ao analisar a lição, a autora pondera sobre os princípios que regeram os procedimentos da aula. Entre eles, afirma que “[o] trabalho do professor não é somente ensinar língua, mas ensinar a aprender”<sup>21</sup> e que “[p]ara muitos aprendizes, estratégias têm que ser aprendidas”.<sup>22</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 163, tradução nossa)

Para alguns professores, é possível que as considerações da autora soem como mais um ponto que devem acrescentar à longa lista de aspectos a serem lembrados ao dar aula. Todavia, ao ensinar os aprendizes a aprender, o professor ajuda a redimensionar o processo de aprendizagem de um ensino centrado nele para um que seja centrado no aprendiz, em que ele protagonize sua aprendizagem. Esse protagonismo é expresso, por exemplo, quando o professor designa como atividade a leitura de algum texto da escolha dos aprendizes em que eles possam aplicar a estratégia aprendida. Subjacente a essa atividade está o princípio de que “[u]ma parte importante de aprender uma estratégia é ser

---

20 Do original: “[...] language learners were seen to be more actively responsible for their own learning”.

21 Do original: “The teacher’s job is not only to teach language, but to teach learning”.

22 Do original: “For many students, strategies have to be learned”.

capaz de transferi-la, isto é, de usá-la em uma situação diferente”.<sup>23</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 163, tradução nossa) Ao solicitar esse tipo de atividade aos aprendizes, eles podem fazer pesquisa de novos textos que são incorporados aos seus estudos de forma autônoma.

Ancorada nas contribuições de Chamot and O’Malley, Larsen-Freeman (2000) define três tipos de estratégia: metacognitiva, cognitiva e social e/ou afetiva. A primeira se refere ao que o aprendiz faz para refletir, acompanhar e aprimorar seu processo de aprendizagem. A segunda é o que o aprendiz faz ao acessar, consolidar e ativar o que estuda. A terceira, por sua vez, requer o contato com outras pessoas e o uso do afeto como um suporte para a aprendizagem, pautada na cooperação.

Ainda nesse capítulo, Larsen-Freeman (2000) aborda dois assuntos: *Cooperative Learning* (Aprendizagem Cooperativa) e *Multiple Intelligences* (Inteligências Múltiplas). Como o próprio nome indica, *Cooperative Learning* pressupõe interação colaborativa no processo de aprendizagem, primando pela integração. No exemplo de aula dado no capítulo, a atividade a ser desenvolvida pelos aprendizes, se bem-sucedida, garantirá cinco minutos a mais de intervalo para toda a turma. Assim, ao invés de propor uma competição, a atividade requer que os aprendizes se ajudem mutuamente para atingirem um objetivo comum. A atividade consiste da leitura de uma história em que cada componente de diferentes grupos ficará com uma parte dela e depois compartilhará o que leu em outro grupo. Além da leitura e compartilhamento, eles têm a tarefa de encorajar uns aos outros para expansão da competência social.

O último ponto do texto é a seção sobre “Múltiplas Inteligências”. Esse conceito deriva dos estudos de Howard Gardner e assinala que as pessoas têm certos tipos de inteligência mais acentuados do que outros e que nem sempre são acionados ao longo das aulas. Nas escolas, por exemplo, é comum priorizar a inteligência lógico-matemática e a linguística, enquanto que, em contextos de aprendizagem de língua, as inteligências privilegiadas são a linguística e interpessoal. Nem sempre é possível contemplar todas essas inteligências nas aulas, mas a sugestão de Larsen-Freeman (2000, p. 170, tradução nossa) é “[...] pensar nas atividades que são frequentemente usadas em sala de aula e categorizá-las

---

23 Do original: “An important part of learning a strategy is being able to transfer it, i.e. use it in a different situation”.

por tipo de inteligência”.<sup>24</sup> A autora apresenta algumas dessas atividades e, como em outras seções do livro, traz um exemplo prático de um plano de aula adaptado em que inteligências múltiplas são contempladas.

As referências que elegi para este capítulo são um recorte de textos que já contemplei em planos de curso ao ensinar Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa e outros que pretendo começar a usar. Como em qualquer recorte, os conteúdos escolhidos sempre omitem outros que poderiam ser tão ou mais frutíferos do que os que foram selecionados. Desse modo, essa escolha é também um convite para que o recorte aguace o interesse nesses dois componentes tão importantes para a formação de professores e para que os leitores busquem referências além das enfocadas. Essa busca, que antevejo infinita, certamente, suplementará e insemeará a curiosidade e o desejo de saber, tão caros aos entusiastas da educação que escolheram o campo plural do ensino de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. *Home and exile*. New York: Anchor Books, 2000.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 set. 2020.

BROWN, D. H. A ‘methodical’ history of language teaching. In: BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to Language Pedagogy*. 3rd. ed. New York: Pearson Longman, 2007. p. 13-38.

BROWN, D. H. The Postmethod Era: toward informed approaches. In: BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to Language Pedagogy*. 3rd. ed. New York: Pearson Longman, 2007. p. 40-61.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. p. 73-104.

CRAVEN, M. *Breakthrough Plus 2*. Oxford, UK: MacMillan Education, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

---

24 Do original: “[...] think about the activities that are frequently used in the classroom and to categorize them according to intelligence type”.

- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Tradução de Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2005.
- HARMER, J. Planning Lessons. In: HARMER, J. *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Limited, 2007. p. 156-165.
- HOOKS, B. Democratic Education. In: HOOKS, B. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003. p. 41-49.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003. Disponível em: [http://www.ugr.es/~isanz/archivos\\_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf](http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf). Acesso em: 10 fev. 2014.
- LARSEN-FREEMAN, D. Learning strategy training, cooperative learning, and multiple intelligences. In: LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2008. p. 159-175.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.
- MOTA-PEREIRA, F. *Education and literature: reflections on social, racial, and gender matters = Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero*. Salvador: Edufba, 2019.
- MOTA-PEREIRA, F. Literatura e(m) Ensino de Língua Estrangeira. *fólio: Revista de Letras, [s. l.]*, v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>. Acesso em: 18 out. 2020.
- MOTA-PEREIRA, F. Pedagogy of Possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 57, p. 23-37, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/24797/15695>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- PEÑAFLOIDA, A. H. Nontraditional forms of assessment and response to student writing: a step toward learner autonomy. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (ed.). *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge, 2002. p. 344-353.
- RICHARDS, J. C. *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. New York: Cambridge, 2008. Disponível em: [http://www.cambridge.org/other\\_files/downloads/esl/booklets/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf). Acesso em: 24 jan. 2023.
- SALINGER, J. D. *The catcher in the rye*. Boston: Little, Brown and Company, 1991.
- SANTOS, B. de S. *Fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SAPPHIRE. *Push*. New York: First Vintage Contemporaries, 1997.
- STABLES, A. Semiosis and the myth of learning. In: STABLES, A.; SEMETSKY, I. (ed.). *Edusemiotics: semiotic philosophy as educational foundation*. London: Routledge, 2015. p. 31-45.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jun. 2019.

## DEZ OBRAS PARA REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RICARDO TOSHIHITO SAITO

### INTRODUÇÃO

Este compêndio, destinado às alunas e alunos de Licenciatura em Língua Inglesa, se organiza a partir de realidades vividas por este professor-formador ao longo da sua jornada na Universidade Federal da Bahia, e contempla três rizomas que movimentam as *transformações* de professoras e professores em devir: o “Descobrir-se professor”, o “Imaginar inter-relações outras” e o “Professor agente”.

As descobertas e redescobertas de quem nós fomos e somos como professoras e aprendizes de línguas e linguagens faz parte de nossas histórias de vida. Através de resgates de nossas biografias e o compartilhamento de nossas experiências, podemos, talvez, refletir sobre os valores e éticas presentes em nossos corpos e mentes, as tensões entre as liberdades e as autoridades, e as nossas incompletudes, o inacabamento do ser humano. (FREIRE, 1992) Ao reconhecermo-nos como sujeitos-formadores e em formação continuada, sujeitos, mulheres e homens inacabados freirianos, podemos refletir sobre quem nós somos, fomos e queremos ser, refletir sobre as nossas fraquezas, nossos potenciais e habilidades. Ao humanizarmo-nos e aprendermos com os nossos pares mediatizados pelo mundo, podemos aprender o que é autoridade e liberdade, e

distingui-los de o que é autoritarismo e licenciosidade (FREIRE, 1992), e decidir se o que buscamos é a nossa *trans*-formação docente, ou ser consumidor de uma Educação Bancária.

Imaginar inter-relações outras e tornarmo-nos professoras-agentes perpassa o momento histórico no qual vivemos. Estamos na terceira década do século XXI. É cada vez mais frequente a presença de alunas e alunos do curso de Licenciatura em Letras que cresceram deslizando seus dedos por telas de *smartphones* e *tablets*, acessando conteúdos diversos na rede mundial de computadores, entretendo-se e interagindo em redes sociais por meio de textos multimodais. São chamadas de nativas digitais (PRENSKY, 2012) e possuem experiências com a cultura digital e suas redes de coconstrução de conhecimentos. Aprenderam e ensinaram uns aos outros, uns com os outros, por meio de ferramentas digitais.

Imaginar inter-relações e práxis pedagógicas para além da Educação Bancária. Contemplar os letramentos multimodais presentes em nossas vidas diárias pode ser uma maneira de desconstruir práticas pedagógicas colonizadoras e binárias que contemplam, delimitam e se limitam ao ensino da língua normativa e processos de ensino e aprendizagem de línguas que ainda se encontram centrados na figura do professor, quadro negro e livro didático, em suas variantes analógicas ou digitalizadas.

Assim, o objetivo deste compêndio é o de provocar leituras e reflexões sobre quem nós somos, fomos e queremos ser e como cada um de nós, professores em transformação, queremos agir, ou não agir, contemplando inter-relações entre sujeitos e sujeitos e os mundos em que vivemos.

## O ESSENCIAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### O descobrir-se professor: autoetnografia

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

*Pedagogia da Autonomia* (1992) é a última obra de Freire publicada ainda em vida. Ao ler as suas publicações desde *Pedagogia do Oprimido* (1967), percebe-se como o sujeito inacabado, o próprio Freire, se movimenta por meio de seus pensamentos.



Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire tece um diálogo com o leitor, discursando sobre as curiosidades, ingênuas e epistêmicas, presentes em processos criativos de aprendizagem com o mundo. As descobertas e aprendizagens caminham de mãos dadas com as nossas curiosidades, nossas pesquisas e processos de construção de conhecimentos. Comprometidos com a ética dos sujeitos em nossas próprias incompletudes, os sentidos e sentimentos nos humanizam quando aprendemos e ensinamos uns com os outros mediatizados pelo mundo.

*Pedagogia da Autonomia* se faz presente com o objetivo de, esperançosamente, provocar reflexões sobre as nossas experiências de vida relacionadas aos nossos aprendizados, não apenas limitados às línguas e linguagens, mas aprendizados de vida, e discutir questões éticas, bastante caras à Educação como a liberdade e a licenciosidade, a autoridade e o autoritarismo, e como uma Educação como prática da liberdade pode nos *transformar* e ser ao mesmo tempo, *transformadora*.

**HOOKS, b. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.**

bell hooks, em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021), narra algumas de suas próprias histórias autobiográficas que descrevem como mecanismos de poder, controle e opressão, por meio de relações “construídas”, se naturalizam e mantêm o *status quo* do homem – do homem, e não da mulher – e branco, em detrimento de todos os outros sujeitos que habitam e se inter-relacionam em nosso planeta.

Em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, as narrativas contadas por hooks descortinam algumas das realidades vividas por cada um de nós, dentro dos muros escolares, a vida na escola, “imaginada”, e fora dos muros escolares, na escola da vida, as nossas vidas reais. Ao mesmo tempo em que essa obra tece uma crítica contundente ao sistema escolar, ela oferece esperanças ao compartilhar e tentar humanizar possíveis práticas educacionais com as suas mentes, corpos e almas de sujeitos humanizados.

A leitura de *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* contribui na transformação de professores, ao oferecer ao leitor a possibilidade de *com-viver* com a autora, histórias de vidas que nos tocam, e nos fazem viver, reviver experiências que já vivemos sentados nos bancos escolares. Histórias que nos

fazem refletir se o que queremos é fazer manter o *status quo* hegemônico do homem branco, ou se queremos tentar *transformar* as nossas práxis pedagógicas.

## Imaginar inter-relações outras

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

*Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations* (2013) desafia as relações entre línguas e linguagens a partir do paradigma escolar hegemônico monolíngue. O paradigma translíngue faz com que os aprendizes de uma dada língua estrangeira não sejam “bilíngues”, compartimentalizados em dois sistemas linguísticos distintos, mas tornem-se translíngues, em constante movimentos ao trazerem consigo todas as suas experiências prévias de construção de sentidos por meio de línguas e linguagens.

O paradigma das Práticas Translíngues auxilia na desconstrução de crenças, mitos e discursos proferidos em sala de aula como a de que se quisermos aprender uma língua estrangeira devemos pensar somente em língua estrangeira, ou não “traduzir” as palavras,

binarismos que tratam certas línguas como pertencentes a comunidades específicas, quando, na verdade, as línguas encontram-se disponíveis para serem adotadas por comunidades diversas de acordo com os seus próprios objetivos.<sup>1</sup> (CANAGARAJAH, 2013, p. 8, tradução nossa)

Os sujeitos-aprendizes translíngues, ao experimentarem e construírem conhecimentos linguísticos em seus processos de construção de sentidos, movem-se para além da língua como “produto acabado”. Os sujeitos-aprendizes translíngues exploram e transgridem outras relações sociais, culturais e linguísticas e contemplam questões identitárias de sujeitos subalternos que o paradigma monolíngue geralmente silencia ou invisibiliza.

---

1 Do original: “These binaries treat certain languages as owned by and natural to certain communities, when languages are in fact open to being adopted by diverse communities for their own purposes”.

Assim, pensar nas línguas e linguagens a partir desse paradigma das Práticas Translíngues pode fazer com que nós, subalternos do Sul Global, possamos repensar as relações múltiplas e heterogêneas de comunicação em seus processos de ensino e aprendizagem.

**KUMARADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.**

*Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (2003) propõe novas práxis pedagógicas para professores e professoras em suas respectivas salas de aula. Ao invés de serem consumidores de “métodos” que raramente contemplam as multiplicidades e heterogeneidades das salas de aula, Kumaradivelu provoca professores e professoras a se tornarem pesquisadores e, a partir de suas próprias práxis pedagógicas e experimentos em sala de aula, serem capazes de elaborar as suas próprias teorias.

Deixar de ser um professor meramente tecnicista, consumidor de métodos, e transformar-se em um pesquisador em sua própria sala de aula, por meio de experimentos que lhes ofereçam suportes empíricos e teóricos, e as reflexões advindas de tais práticas, tornando o professor pesquisador e um intelectual transformador de sua realidade, é uma das propostas desse livro.

**MCCARTHY, T. L. *Ethnography in Educational Linguistics*. In: BIGELOW, M.; ENNSER-KANANEN, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge, 2015. p. 23-37.**

O capítulo “Ethnography in Educational Linguistics” trata da importância de despertar o olhar etnográfico no professor-pesquisador, ao considerar que a “cultura nunca é, mas faz”, ou seja, a partir dos dados observados e construídos, refletir e reconstruir ou construir novas teorias.

Em “Ethnography in Educational Linguistics”, a autora cita Spolsky (1978 apud MCCARTHY, 2015, p. 26, tradução nossa), que diz que a “Educação Linguística serve para homogeneizar a língua suprimindo as variantes trazidas de casa”<sup>2</sup> e que “o papel do sistema escolar é o de instalar a insegurança linguística por

---

2 Do original: “A major portion of any child’s education is concerned with modifying [his/her] language, enriching, adding, or suppressing a variety”.

meio da discriminação, enquanto aparenta ser justa e igual para todos”<sup>3</sup> (HYMES, 1975 apud MCCARTHY, 2015, p. 26, tradução nossa)

Mais do que tentar rotular os sujeitos-aprendizes e reproduzir o discurso discriminatório sobre seus conhecimentos e repertórios linguísticos, “a Etnografia tem o potencial de quebrar hierarquias entre ‘aqueles que (acham que) sabem’ e ‘aqueles que são estudados [...]’”<sup>4</sup> (MCCARTHY, 2015, p. 33-34, tradução nossa), sujeitos-aprendizes que são discriminados pela maneira como estabelecem relações de comunicação por meio de Práticas Translíngues e usam as línguas como práticas sociais.

A Etnografia na Educação Linguística pode oferecer reflexões a partir de dados observados, e não imaginados ou lidos em outros textos teóricos. A Etnografia na Educação Linguística nos faz observar as produções linguísticas, o uso da língua como prática social, o que esses aprendizes de línguas, de fato, *fazem com as línguas*, e não a partir somente da gramática normativa que dita o que é correto ou incorreto. Tais observações e suas análises podem provocar esses professores e professoras em formação a refletirem sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas e as práticas translíngues de seus alunos e alunas.

**LOPES, L. P. da. M. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.**

Em “Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”, Moita Lopes narra os movimentos da criação de *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar* e apresenta algumas das transformações da Linguística Aplicada ao longo da linha do tempo. A Linguística Aplicada “neutra” com o foco no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, majoritariamente a língua inglesa, toma outros rumos, a partir de outros centros, tornando-se politizada, transgressiva e crítica, estudando as línguas em uso como práticas sociais.

---

3 Do original: “A latent function of the educational system is to instill linguistic insecurity, to discriminate linguistically, to channel children in ways that have an integral linguistic component, while appearing open and fair to all”.

4 Do original: “Ethnography, therefore, has the potential to break down hierarchies between the ‘knower’ and the ‘known’ [...]”.

Esse capítulo primeiro oferece ainda uma visão panorâmica da obra como um todo, que oferece questões sobre as construções de identidades e vidas sociais, as transdisciplinaridades da Linguística Aplicada nos campos sociais, culturais, políticos e econômicos, o pesquisador e o fazer Linguística Aplicada, seus novos papéis, desafios, construtos e as implicações éticas e políticas.

Ao interrogar os campos como linguista aplicado, a leitura desse capítulo poderá oferecer reflexões sobre possíveis movimentos que as discentes da disciplina Estágio Supervisionado I poderão realizar como professoras e professores-pesquisadores engajados em suas próprias coconstruções de conhecimento no campo da Linguística Aplicada.

**SAITO, R. T. *Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.**

*Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa* descreve alguns movimentos realizados por um professor de Língua Inglesa com o objetivo de criar processos de aprendizagens de línguas que contemplam a coconstrução de webcurrículos, explorando os conteúdos da rede mundial de computadores por meio de telas digitais.

A coconstrução de webcurrículos transforma os conteúdos disponíveis na rede mundial de computadores, conteúdos de *sites*, redes sociais e vídeos do YouTube, por exemplo, em elementos mediatizadores para o aprendizado de línguas. Esses processos de coconstrução coletiva de conhecimento transformam alunos e professores em sujeitos-pesquisadores de seus próprios aprendizados de línguas, linguagens e outros conteúdos.

Assim, mediatizados pelas quatro telas, a lousa digital interativa, os computadores, os *tablets* e os *smartphones*, os Letramentos Multimodais e as Práticas Translíngues tornam-se elementos intrínsecos em processos de pesquisas e aprendizagem de línguas, processos em que línguas e linguagens em uso como práticas sociais tornam-se realidade na sala de aula.

**SAITO, R. T. *Decolonialidades em devir, praxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências*. 2021. Tese**

(Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

*Decolonialidades em devir, praxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências* descreve movimentos realizados por um professor de Estágio Supervisionado em uma universidade pública.

Com o objetivo tácito de desconstruir mitos e crenças de o que é, pode ser ou deve ser o ensino de línguas estrangeiras, o professor-pesquisador descreve movimentos realizados em suas salas de aula. Os discentes, professoras e professores em formação vivem na pele o papel de aprendizes de línguas na vida real, como por exemplo a aula de língua japonesa. Após seu término, a aula de língua japonesa se transforma em uma meta-aula, momento em que são resgatadas discussões acerca da experiência vivida, o “voltar a ser” aluno de língua estrangeira, seus papéis esquecidos ou imaginados, e são compartilhadas algumas impressões, desafios, percalços vividos durante a aula e histórias de vida. A partir da prática constroem-se diálogos com as teorias, desconstruindo e reconstruindo teorias outras.

Reflexões sobre os sujeitos subalternos, silenciados e invisibilizados pela mídia e livros didáticos ganha novos contornos por meio da produção de materiais pedagógicos, assim como possíveis práxis pedagógicas que incentivem alunos a se tornarem pesquisadores e construtores de seus próprios conhecimentos linguísticos.

## O professor agente

**KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Researching new literacies: addressing the challenges of initial research training. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *Researching New Literacies: design, theory, and data in sociocultural investigation*. New York: Peter Lang, 2018. p. 1-16.**

*Researching New Literacies; Design, Theory, and Data in Sociocultural Investigation* tem como objetivo servir de guia para professores que desejam realizar pesquisa no campo dos Novos Letramentos ou Letramentos Multimodais.

O capítulo “Researching New Literacies Addressing the Challenges of Initial Research Training” relata os desafios iniciais de quem decide iniciar uma

pesquisa na área dos Novos Letramentos e oferece, assim, algumas orientações de como proceder, se assim o desejar. Há também uma descrição dos capítulos que se seguem, a partir de um *template* que contempla o design da pesquisa, o papel da teoria, a construção de dados e sua análise. Cada capítulo descreve pesquisas que trazem questões variadas como o uso de mensagens no Twitter, a captura de interações por meio de *webcams* e gravações de telas, o discurso em sítios de *fanfictions*, ou o emprego de *smartphones* em sala de aula por adolescentes, entre outros.

Ao oferecer ideias sobre como uma pesquisa pode ser construída, algumas a partir da Etnografia, os autores relatam os resultados, assim como o que deu errado ou não ocorreu como planejado. A leitura e o diálogo com pesquisadores que relatam as suas pesquisas qualitativas no campo dos Novos Letramentos pode ser uma maneira de aprender com os erros e os acertos daqueles que experimentam construir as suas pesquisas, ou mesmo desconstruir e reconstruir as nossas pesquisas a partir dessas experiências narradas.

**SANTOS, B. de. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.**

*O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul* discursa sobre a necessidade de pensarmos em novas epistemologias para a construção de conhecimentos que contemplem o que Sousa Santos cunha como as Epistemologias do Sul, caracterizada pelas Sociologias da Ausência e a Sociologia das Emergências, a Ecologia dos Saberes e a Tradução Intercultural.

Perceber a existência de linhas abissais como fissuras sociais que separam o mundo entre aqueles que são considerados humanos e os outros, não humanos, e pensar a partir da epistemologia do Sul Global, para além do pensamento hegemônico universal do Norte Global, é uma das premissas para que outras Ecologias de Saberes e a Tradução Intercultural possam florescer.

A percepção das linhas abissais poderia, talvez, favorecer uma reflexão sobre as Epistemologias do Sul, as Sociologias das Ausências e as Sociologias das Emergências. A partir da condição de cada um de nós, subalternos localizados deste lado da linha abissal, ao conscientizarmo-nos dessa realidade, poderíamos pensar em possibilidades de coconstrução de saberes a partir do Sul Global, e aprender outras maneiras de realizar leituras de mundo.

A reflexão sobre processos de colonialidade e decolonialidade necessariamente perpassa por temas apresentados por Sousa Santos nessa obra. É preciso coconstruir esse olhar etnográfico mais crítico para podermos melhor escolher os elementos mediatizadores que queremos usar com os nossos alunos em nossas salas de aula.

## NOTAS FINAIS

Ao concluir este roteiro bibliográfico, ainda que singelo, espero ter contemplado o professor em *transformação*, seu corpo, sua mente e sua alma, suas emoções e paixões.

Muitos dos construtos da Modernidade eurocêntrica são desconstruídos por meio das escolhas de obras que contemplam outras maneiras de realizar leituras de mundos na esperança de que outros movimentos possam, de fato, ser coconstruídos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MCCARTHY, T. L. Ehtnography in Educational Linguistics. In: BIGELOW, M.; ENNSER-KANANEN, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge, 2015. p. 23-37.

PRENSKY, M. *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. London: Sage, 2012.



CAPÍTULO 13

## **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DEZ TEMAS: ESBOÇANDO UMA CARTOGRAFIA**

MAURÍCIO JOSÉ SOUZA NETO

*Só se levanta para ensinar quem se sentou para aprender*

Provérbio Yorubá

### **UMA NOTA IMPORTANTE**

Ensinar é um verbo de múltiplos e complexos sujeitos. Ninguém ensina só; há uma miríade de pessoas por trás de quem ensina. Há os autores e autoras das leituras da graduação, há as leis (e quem as escreveu), há os parâmetros, há as bases, há a filosofia de cada instituição de ensino, que serve a diversos propósitos. De igual forma, nenhuma lista com sugestões de leitura dispensa o exercício crítico e laborioso de pensar a sua prática e construir caminhos para entendê-la e melhorá-la.

A ideia de se construir uma biblioteca pessoal se dá pela real necessidade de tê-la. Uma biblioteca pessoal, que também pode ser estendida a pastas virtuais (as nuvens), é a nossa fonte, enquanto profissionais, para acesso rápido e preciso a um determinado tema, ou uma maneira de começarmos a pensar em como solucionar um problema. Se, por exemplo, em sua aula de língua inglesa a aluna Débora se nega a falar inglês, mesmo tendo tido acesso ao conhecimento, como os outros colegas, é preciso buscar entender os motivos que a levam a

essa postura. Aqui é importante lembrar: é comum ouvirmos que professor é psicólogo, animador, artista, arquiteto... NÃO! Professor é professor de determinada disciplina. Entretanto, o professor é um ser humano, dotado de complexos e múltiplos atravessamentos e leituras diversas. Não cabe ao professor, no caso de Débora, dar o diagnóstico de que ela sofre de depressão; há pessoas indicadas para isso. Contudo, cabe, sim, ao professor de língua inglesa buscar todos os artifícios que estão ao seu alcance (linguísticos, pedagógicos, metodológicos etc.) para saber se a situação de Débora pode ser resolvida com ele, ou se deve envolver outros profissionais e a família. Mas como saber disso? Lendo!

Ao longo do curso de Letras fazemos leituras importantes e basilares para entendermos a língua nos seus aspectos formais, culturais, políticos, pedagógicos, afetivos, entre outros. Muitas vezes não nos damos conta de que a leitura de um texto na aula em que a professora dormia na apresentação do trabalho em equipe vai ser a leitura que ajudará a moldar, juntamente da nossa prática e da nossa vivência de mundo, a nossa crença. (BARCELOS, 2004, 2007)

Barcelos (2004) nos ensina que nossas crenças são importantes para as nossas práticas e para as ações que tomamos em sala de aula, como professores. Aqui é importante lembrar que essas crenças só existem porque um dia fomos, se não somos sempre, alunos, também. Nesse sentido, a construção de uma biblioteca particular é fundamental. Os textos que lemos ao longo da nossa formação universitária, e que nunca para quando recebemos o diploma, são os responsáveis por nos prover com as ferramentas necessárias para lidar com ações/problemas reais. Entretanto, mais uma vez, como disse, o curso de Letras não é, nem pode ser, um curso instrumental. Lidamos com pessoas e suas idiosincrasias, que mudam a todo instante. Sem contar que o contexto escolar, suas políticas e regras de exceção, vai demandar posturas diferentes para situações diferentes e para pessoas diferentes. Para além disso, em lugares e épocas diferentes há exigências legislativas, curriculares e pedagógicas distintas. Apesar de haver documentos regulatórios e normativos no que concerne à educação básica, no âmbito nacional, cada estado e cada município tem liberdade para criar suas próprias resoluções que vão movimentar desde aspectos financeiros, como salários, a aspectos pedagógicos, como abordagens e materiais didáticos.

Feita essa pequena nota, apontando, por alto, que a educação básica não é um sistema linear e equânime em todo território nacional e que cada realidade vai requerer conhecimentos além dos textos sobre metodologias e abordagens

de ensino que são lidos nas graduações das licenciaturas, focarei nas leituras que considero basilares para um melhor entendimento da língua inglesa e seu ensino na educação básica.

## PRIMEIRAS SUGESTÕES DE LEITURA

As primeiras sugestões de leitura devem ser as leis e os documentos normativos do ensino no Brasil. É preciso desde o início entender que as instituições de ensino devem cumprir o que está estabelecido pela legislação nacional, estadual e municipal. Logo, a pessoa que atuará na rede básica deve se apropriar desse conhecimento, pois será o seu guia profissional e até mesmo pedagógico. Nesse caminho, é importante as seguintes leituras, mas não deve se limitar a elas:

### Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como é conhecida, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, é a lei federal que regula o ensino público e privado no território brasileiro, da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio), passando pela educação profissional e tecnológica, chegando à educação superior. Essa lei, e suas emendas, é o que alicerça todos os documentos oficiais, das esferas federal, estadual e municipal.

### Lei nº 10.639/2003

Essa lei altera a LDB, informando que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o *estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional*, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Para dar direcionamentos pedagógicos possíveis e garantir o cumprimento da lei, foram elaborados documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. (BRASIL, 2009) Para além destes, recomendo duas produções minhas. A primeira, em vídeo, “Approaching culture teaching and including diverse literature in upper-secondary” (SOUZA NETO, 2020b); a segunda, uma produção fruto de um curso promovido em parceria com a Escola Vila Brasil, *Produção de matérias didáticos em língua com foco na diversidade étnico-racial* (GABATELLI; SOUZA NETO, 2020), com atividades a serem feitas em sala de aula de vários níveis.

### Lei nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645 aparece cinco anos depois da nº 10.639 e acrescenta a esta, e à LDB, a obrigatoriedade do

[...] estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena,  
[...] a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 1)

Infelizmente, diferentemente da Lei nº 10.639, não há documentos oficiais criando diretrizes, ou plano de implementações para essa lei. Entretanto, há muitas fontes de pesquisa como *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (THIÉL, 2012), *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)* (MUNDURUKU, 2012), *A temática indígena na escola: subsídios para os professores* (FUNARI; PIÑÓN, 2016) e *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. (SILVA; COSTA, 2018)

## Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Segundo a sua própria descrição,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor)

Esse documento, “de caráter normativo”, foi patrocinado por grandes empresas, segundo Luciana Freitas, em sua fala para uma mesa da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) em 2020, que entra na lista de recomendações. Não me delongarei em todas as controversas em relação ao documento, apenas em duas. A primeira e mais urgente para quem vai atuar em sala de aula é que, muito embora ele diga não ser um currículo, acaba por se colocar como um; afinal, “um documento de caráter normativo” com todas as funções dele nada mais é do que um currículo. O problema nesse caso reside no fato de algumas escolas quererem aplicar a BNCC, sem adaptação às distintas realidades. Inclusive o documento é totalmente silenciador dessas realidades diversas e complexas, pois nem delas fala. A segunda é o foco excessivo em metalinguagem e criação de terminologias para coisas que já existem, o que torna o trabalho do professor altamente cansativo, uma vez que as escolas e suas coordenações pedagógicas podem (e fazem!) se utilizar não só dessas terminologias e desse modelo de planejamento para seus planejamentos e para o currículo da instituição, que toda escola deve ter.

Para o ensino de língua inglesa, inobstante todas as questões apresentadas, o documento traz muitas inovações e propostas de excelência que precisam ser louvadas e aprofundadas. Dessas destaco duas, mantendo o equilíbrio da crítica.

A primeira e mais significativa é a mudança na maneira de se ver a língua inglesa. Nos documentos anteriores à BNCC, a língua inglesa era uma língua estrangeira. Na BNCC, a língua inglesa passa a ser língua franca. Essa mudança, por si só, incide em mudanças de atitudes e de práticas docentes, de elaboração de materiais didáticos à educação de futuros professores de língua inglesa. Na perspectiva da língua franca, a língua é um caminho para o diálogo, uma empreitada de uso da língua em contextos significativos que respeitem e evidenciem a diversidade cultural e linguística das diversas variantes que formam o que se chama de língua inglesa. Essa mudança de abordagem é basilar para os novos professores e, entre os inúmeros trabalhos sobre o tema, destaco a fala da professora Telma Gimenez, na mesa supracitada, e a proposta apresentada por Siqueira e Barros (2013).

A segunda mudança é a obrigatoriedade do trabalho com a oralidade, aspecto que fora obliterado dos documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O trabalho com a língua inglesa era majoritariamente para leitura e compreensão de textos e aplicação de técnicas de leituras como *skimming* e *scanning*. Trazer em um documento oficial que é de responsabilidade da escola, e não da boa vontade de um professor, trabalhar a oralidade é um grande ganho. Com isso, na perspectiva da língua franca, é possível apresentar aos estudantes diferentes ingleses, diferentes formas de ser e de agir nas línguas inglesas, quebrando com o imperialismo da falsa dicotomia de inglês americano *versus* inglês britânico. Com isso é possível que os estudantes ouçam diferentes sotaques dentro de diferentes países que usem a língua inglesa, não somente onde ela seja língua oficial. Entretanto, cabe a cada profissional das letras a busca por materiais, o que não constitui tarefa fácil.

Em suma, essas duas mudanças permitem uma visão mais ampla da língua inglesa e dos povos que falam essa língua agora desterritorializada. É possível ouvir as histórias dos navajos, dos yorubás e dos axântis, por exemplo, realizando, com isso, o ato político do ensino de línguas. (RAJAGOPALAN, 2006)

Obviamente que as recomendações de leituras das leis e dos documentos oficiais não se encerra com as apresentadas acima. Há muito mais coisa a ser lida, debatida, aceita ou refutada. Contudo, para minha proposta aqui não irei

avançar na apresentação de outras. Isso não impede a busca individual e coletiva por outras fontes.

## **O ENSINO LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DEZ TEMAS: ESBOÇANDO UMA CARTOGRAFIA**

Destaquei das leituras feitas por mim algumas obras que me foram de bastante valia e serventia e que uso até hoje para escrever este texto. Essas obras estão agrupadas em dez temas que considero relevantes medulares. Para fazer justiça aos temas, precisei fugir da regra das dez obras.

### **Primeiros passos para o ensino de língua inglesa**

É muito comum ouvirmos o desespero de quem vai entrar na sala de aula, como professor, pela primeira vez. Essas pessoas esquecem que passaram boa parte do seu tempo em sala, como estudantes, e que esse tempo é de alguma valia. Sabemos identificar quem participa, quem não participa, quem bagunça, quem é indiferente, e isso já conta bastante.

Mas ensinar línguas vai além. Para quem inicia, fica a pergunta: e no caso de ensinar a língua inglesa, o que é necessário, para além dessas habilidades que adquirimos como estudantes? Esses dois livros desenham, de maneira clara e objetiva, a estrada a ser caminhada pelo professor de língua inglesa. H. Douglas Brown, no livro conhecido como “a bíblia do ensino de língua inglesa”, o *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, nos apresenta o que ele chama de princípios para o ensino de língua inglesa, que são o conhecimento adquirido através de leituras sobre teorias, métodos, abordagens e técnicas maturado ao longo das experiências de cada professor. Há críticas a serem feitas, obviamente, como algumas teorias importantes deixadas de lado, ou pouco exploradas, como é o caso dos letramentos críticos, porém isso não diminui a obra. O livro também traz atividades de reflexão e propostas de atividades a serem feitas em sala, feitas as devidas adequações didáticas.

Jeremy Harmer, em *How to teach English*, segue uma linha análoga, efetivamente pensando no professor com pouca ou nenhuma experiência. É um livro introdutório, porém de grande valia para professores com vasta experiência, também. Ao longo dos capítulos, Harmer aborda o ensino de línguas em todas

as suas faces. Ele começa centrando os aprendizes no processo, partindo para os professores e a formação docente. No que segue, fala sobre a importância da sala de aula como um espaço para aprendizagem e sobre o gerenciamento desse espaço, bem como as funções que cada um (professor, aluno, gestor etc.) têm. É um dos primeiros livros/manuais de ensino de línguas que apresenta uma discussão sobre concepção de línguas, embora foque em apenas questões pragmáticas. Disso parte para o ensino das habilidades (leitura, produção escrita, produção oral e compreensão auditiva), o uso de materiais didáticos, passando pelo planejamento de aulas, o processo avaliativo e alguns problemas que os professores possivelmente poderão enfrentar em sala de aula. Muitos professores mais velhos relatam apreço pelo livro, pois é um dos primeiros a trazer, com detalhes e explicações, o uso de tecnologia para auxiliar o ensino e a aprendizagem.

Ambos os livros estão disponíveis para acesso gratuito em alguns *sites* de consulta, o que facilita bastante, dados os preços dos exemplares físicos. Apesar de serem datados da primeira década dos anos 2000, e de se reconhecer que muito se mudou e em muito se avançou, sobretudo em termos de tecnologias, e considerando que algumas propostas neles se tornaram obsoletas, são livros fundamentais para entender o que faz um professor em sala de aula. Embora pareçam livros de instrumentalização do ensino, são dotados de profundidade teórica e epistemológica.

## Métodos e abordagens de ensino

Os exames admissionais e as entrevistas de emprego são conhecidas pelo momento em que quem se candidata a uma vaga tem de dissertar e argumentar sobre a melhor teoria para se resolver um problema linguístico, comportamental ou de aprendizagem. Prabhu (1990) já nos adverte que não existe método melhor do que outro; todos os métodos são importantes, porém, como roupas, cada um é adequado para um determinado público.

Luciano Oliveira, em *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*, com linguagem clara, objetiva, e com um livro de preço acessível, pensa na sua trajetória enquanto professor de língua inglesa para apresentar métodos, abordagens e técnicas que vão possibilitar professores de línguas a conhecerem e escolherem método/abordagem que melhor se encaixa em cada sala de aula, para cada turma. Sem se ater a detalhes extenuantes, Oliveira promove a diferença



entre método e abordagem e apresenta algumas propostas de atividades práticas que os professores podem utilizar em suas aulas.

Considerando a complexidade da educação básica (desde o infantil ao ensino médio), bem como as responsabilidades profissionais e pedagógicas de se ensinar uma língua, dominar esses métodos/abordagens é primordial para o sucesso na carreira e na sala de aula. Insistir em um método que não agrada um público, apesar de ser o querido de outro, é uma grande armadilha da qual os leitores desse livro conseguem se desvencilhar. Indo além, a leitura de Oliveira nos ajuda a perceber a questão geopolítica e econômica por trás dos métodos, por isso chama atenção para aspectos ideológicos emaranhados nesse processo.

É preciso registrar que nenhum livro vai dar conta das exigências do mercado de trabalho, que muda a cada região, a cada ano. De 2016 a 2021, foi crescente a procura por profissionais que dominassem três abordagens: Content and Language Integrated Learning (Clil), English as a Medium of Instruction (EMI) e Project Based Learning (PBL). Essa última sigla tem causado confusão, pois é também utilizada para se referir a Problem Based Learning, uma outra abordagem. Essa busca gerou, e ainda gera, muitos cursos de extensão sobre essas abordagens.

## Planejamento de aulas

De todos os tópicos elencados, sem dúvidas, o planejamento de aulas é o mais importante, de forma prática, pois é nele que veremos materializados a visão de língua adotada, o método, os materiais didáticos – se estão de acordo com a visão de língua, com o método, com a turma (idade e nível) e com a avaliação. O planejamento de aulas é a espinha dorsal, que pode ser o calcanhar de Aquiles, de qualquer professor de línguas.

Ambos as leituras destacadas são em língua inglesa. Jack Richards e David Bohlke, em *Creating effective language lessons*, trazem, de maneira objetiva, e com propostas de reflexão e de atividades mão na massa (*hands on*) aspectos importantes para montar uma aula. O livro é composto de quatro capítulos (analisando uma aula de língua efetiva, criando um ambiente de aprendizagem positivo, desenvolvendo o ensino com foco no aluno, planejando e revisando seus planos), escritos em tom conversacional, que ajudam tanto o professor sem experiência quanto o mais experiente no planejamento de suas aulas de língua de maneira efetiva, tendo os alunos como centro gravitacional do aprendizado.

Milagro Piñero Ruiz, em seu artigo “Principles of lesson planning: A guide for student teachers”, por sua vez, traz alguns outros pontos a serem considerados na hora de elaborar um plano de aula. Inclusive, aponta direcionamentos para uma sequência didática maior, como é o caso dos planejamentos escolares bi/tri/semestrais, ou anuais, e, eu poderia acrescentar, os projetos.

Não obstante as leituras trazerem contribuições significativas, é preciso frisar que o ensino de língua inglesa na educação básica, sobretudo na rede privada, tem suas próprias peculiaridades, que podem mudar a cada instituição de ensino. Dessa forma, o que é sugerido nessas leituras figura mais como apontamentos iniciais, que devem ser adequados às exigências institucionais, cujos planos podem seguir currículos próprios, como é o caso das escolas com selo International Baccalaureate (IB) e New England Association of Schools and Colleges (Neasc), por exemplo.

## Produção de materiais didáticos

Um material didático não é um apêndice de aula. Ele é, muitas vezes, a tapeçaria na qual uma aula é feita. Costumo dizer que um material didático é tudo aquilo que o professor leva para a sala de aula com fins didáticos (de ensino). Aqui, especificamente, estou falando do que comumente chamamos de *handout*. Um material didático pode ser uma série de atividades feitas acerca de uma música, de um filme, de uma fotografia etc.

A prática me ensinou que um material didático jamais deve ser pensado em isolado de uma aula. O erro mais comum é vermos professores buscando uma música para ensinar um determinado assunto gramatical, com o objetivo de ser leve ou, o que erroneamente se disseminou na área, lúdico. Essa prática é infrutífera porque sempre vai haver o aluno que não consegue, nessa perspectiva indutiva, entender que uma palavra *x* está no passado, por exemplo, e com isso acaba não entendendo nem a atividade nem a aula.

Leffa, no seu capítulo “Como produzir materiais para o ensino de línguas”, parte do livro *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*, ensina o *bê-á-bá* do material didático. Ele apresenta os pressupostos teóricos por trás de um planejamento de aula, os elementos desse planejamento, entre eles o material didático. Somos apresentados a uma série de passos para elaboração de um material que seja efetivo. Para isso, precisamos de objetivos claros e precisos

para a atividade proposta, precisamos pensar sobre a duração geral das atividades, a duração de cada atividade, o tipo de interação desejada, por que aquela interação e não outra, a busca por materiais autênticos (com uso da língua em situações reais), os tipos de avaliação que podemos fazer com aquele material. Já Denise Scheyerl e Sávio Siqueira, em *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, nos presenteiam com questões de ordem teórica, como a importância de materiais autênticos e uma perspectiva intercultural, que vise a uma formação crítica de falantes de línguas. Cada capítulo é escrito por professores de diferentes áreas, que trazem as especificidades de cada língua. Infelizmente, não há presença de professores da educação básica, por exemplo.

## Avaliação

Em 2014, atuando em um curso de idiomas que aplicava os exames de proficiência de Cambridge e seguia o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR), percebi que, embora ensinasse inglês há nove anos, pouco sabia sobre avaliação. Avaliar é uma tarefa difícil e que envolve uma série de elementos teóricos e de alinhamento com a proposta de ensino de cada instituição em que o profissional venha desempenhar seu labor.

Tirando as particularidades institucionais, que devem ser abordadas pelas instituições, o texto de Viviane Furtoso, “Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores”, dispõe sobre o processo avaliativo de maneira ampla, sem se tornar cansativo. Nele, somos apresentados a diferentes tipos de avaliação de aprendizagem, seus diferentes objetivos e instrumentos. Indo além, Furtoso parte para o cerne da avaliação em língua estrangeira, que é a avaliação de proficiência. Ainda que de forma breve, a autora discorre sobre diferentes perspectivas teóricas, e documentos oficiais, no que tange a avaliação de proficiência.

## Dimensão afetiva no ensino de língua inglesa

Há quem diga que professor é um pouco psicólogo. Talvez seja verdade, mas não devemos confundir as nossas funções, também não podemos ignorar alguma exigência afetiva de nossos alunos.

O livro de Moskowitz, *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic technique*, é um dos pilares da dimensão afetiva no ensino de línguas. A autora oferece um leque teórico ímpar para construir o seu pensamento e as suas propostas de atividades a serem feitas nas nossas aulas. Ela chama atenção para a importância do afeto como fio condutor, e propulsor, do ensino e da aprendizagem de línguas. Se na língua manifestamos nossas violências, é na língua que também vamos manifestar ações de cura. Mesmo sendo escrito em 1978, o livro é atual e mais do que necessário de ser lido e praticado em um mundo marcado pela indiferença e violência, o que pode afetar o processo de aprendizagem.

### Dimensão política do ensino de língua inglesa

É preciso chamar atenção para a insurgência dessa autora em destaque desde a solicitação de grafar seu nome em letras minúsculas. bell hooks é uma daquelas autoras que a gente fala: todo mundo deveria ler. Dentre todas as suas produções intelectuais e suas contribuições para o que venho chamando de política do bem viver e de uso da língua como justiça social, destaco *Teaching to transgress*, em português, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, sobretudo por conta das contribuições feitas ao ensino, especialmente ao ensino de línguas. A autora esboça e matiza o ensino, e a aprendizagem, como uma prática transgressora. Para ela, o ensino deve ser crítico e trazer contribuições significativas para a formação humana do aprendiz e, eu acrescento, de quem ensina. Por crítico, hooks entende um ensino que não seja bancário (FREIRE, 1974), muito menos passivo, em que o professor supostamente detenha todas as perguntas e respostas. Um ensino crítico deve ser aquele em que todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem participem ativamente e sejam protagonistas das suas interações.

Destaco desse livro o capítulo 11, em português, “Linguagem: Ensinar novas paisagens/novas linguagens”. Nesse capítulo, hooks aborda a língua inglesa em diversas facetas (Sintaxe, Fonologia, Pragmática, Semiologia e aspectos políticos), chamando atenção para a tensão estabelecida entre a língua inglesa na variedade padrão (“língua do opressor”) e a língua falada pelos negros afrodescendentes, em muitas partes dos Estados Unidos, o *black vernacular English* ou African-American Vernacular English (AAVE), popularmente conhecido como

*black English*. hooks denuncia que a língua inglesa e a sua variante padrão é o instrumento utilizado para conquista e opressão; é a língua que mascara a perda (eu digo assassinato) de várias outras línguas (eu acrescento: povos e suas culturas), como o lídiche e o Gullah. Entretanto, reconhece que, apesar de ser a língua do opressor, precisamos dela para nos comunicar. Porém, advoga pelo uso do *black English* inclusive em situações formais, como reuniões e escrita de textos. Afinal, essa variedade – essa língua, para Baldwin (1997) – carrega marcas identitárias inerentes dos grupos que a utilizam. Portanto, o não uso do *black English*, em detrimento do inglês padrão, é uma violência nada simbólica.

Trazer esses aspectos para o âmbito pedagógico é uma forma de empoderamento tanto para o professor, que precisa dar conta desse conhecimento, quanto para o aluno. Para isso, são primordiais o trabalho interdisciplinar e o olhar intercultural. (WALSH, 2009) Na educação básica, essa perspectiva histórica e crítica é fundamental desde o planejamento de aulas, passando pela elaboração de materiais didáticos à avaliação. Essa visão nos permite trabalhar com variedades linguísticas e culturais como forma de enriquecimento da formação dos nossos alunos, não só como curiosidade. É possível trabalhar com aspectos léxico-semânticos e fonológicos da língua inglesa falada na Nova Zelândia e no Quênia, por exemplo, em uma perspectiva histórica. O cuidado recai para não ceder a uma abordagem estritamente acadêmica e de uso excludente da língua.

## Formação *versus* mercado de trabalho

Há muito venho discutido em redes sociais, em grupos de amigos, em espaços acadêmicos sobre os descompassos entre a educação universitária de alunos de letras e o mercado de trabalho em que atuam, ou irão atuar esses profissionais. Muito discutimos nos espaços, em muito desgastamos as relações profissionais e pessoais, mas muito pouco tem mudado. Até 2010, a diferença entre a formação de um bacharel e de um licenciado em língua estrangeira na Universidade Federal da Bahia eram algumas poucas disciplinas. Bastante coisa foi alterada, mas ainda há muito que mudar.

Sávio Siqueira, como é conhecido, já discute os desafios dos profissionais de letras, em “Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo?”, ecoando com outros profissionais citados ao longo do seu texto. É importante termos esse panorama para

uma análise mais profícua do que ocorria na época e porque continua ocorrendo hoje. Em “Fotografias no ilê da língua inglesa: ebós para o xirê de língua, ensino e mercado de trabalho”, exponho esses descompassos e apresento possíveis e exequíveis soluções.

Apesar de significativos, os trabalhos não chegam perto de serem ouvidos por quem deveria ouvir: ou seja, as pessoas que tomam as decisões e que gerem tanto o ensino universitário quanto o mercado de trabalho. Tratar o “mercado de trabalho” como uma abstração é uma atitude pejorativa. O mercado de trabalho tem cor, sexo e sobrenome. Apesar de muitas conquistas e muitos debates, em Salvador, por exemplo, não conseguimos mudar algumas configurações, das quais destaco: 1) baixos salários para professores (estou falando de R\$ 8 por 60 minutos de aula em 2021), sem direito a carteira assinada (o que significa sem direito a férias, décimo terceiro salário e recolhimento de FGTS, e eventual seguro-desemprego); 2) exigências surreais de formação como exames internacionais, e certificados (como CPE, CELTA, TKT, IB, pós graduação em Educação Bilíngue e segunda graduação em Pedagogia) que chegam a totalizar R\$ 30 mil; 3) condições de trabalho insalubres e práticas de precarização da mão de obra, como alta demanda de planejamento e correção, o que prejudica a execução de aulas.

## Ensino de língua inglesa em escolas públicas

Há um turbilhão de diferenças entre ensinar inglês em escolas particulares e escolas públicas. O estudante de Letras precisa ser lembrado disso. São realidades diferentes, entre outros aspectos, por conta do público a quem se destina esse ensino. Geralmente, estudantes do ensino público estão, de alguma forma, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que implica em uma série de fatores na área pedagógica. O descaso com a população mais pobre, que também é a mais negra, se torna evidente quando vemos os valores investidos na educação pública em cada município e em cada estado. Para além disso, a escola pública sofre da descrença embutida pelas pessoas que detêm o poder: a escola pública não funciona. Isso é uma inverdade, apesar de todas as dificuldades possíveis, de estrutura física, falta de professores, baixos investimentos na formação docente que, via de regra, sai do próprio bolso (uma realidade que não é muito distante da rede particular), a escola pública funciona e muito bem, desde que seja bem gerida por pessoas que, antes de tudo, acreditem nela.

É isso que Diógenes Cândido de Lima, em *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, demonstra. O livro convida vários especialistas para dissertar acerca da narrativa de um aluno da educação básica. A narrativa e as visões sobre ela nos dão uma dimensão do que é ensinar inglês na rede pública e apontam para caminhos menos tortuosos a trilhar e a ensinar os alunos a trilharem.

## Educação bilíngue

A educação bilíngue é uma realidade no Brasil há consideráveis anos. Contudo, sempre foi um ensino da elite para a elite. Essa realidade tem sido desafiada ao longo dos anos. A partir de 2016 surgem, em grande quantidade, escolas que se diziam bilíngues, fazendo, com isso, uma série de exigências para a contratação de novos profissionais e a permanência dos que já estavam na instituição. A maior parte das escolas que se diziam bilíngues eram um grande engodo de *marketing*. Particularmente, em 2018, trabalhei em uma grande escola que se dizia bilíngue, mas que utilizava uma metodologia chamada International Primary Curriculum (IPC). Acontece que IPC é um currículo internacional, para o ensino fundamental I, geralmente seguido pelo International Middle Years Curriculum (IMYC), ambos baseados na pedagogia de projetos (*Project Based Learning*), e nenhum dos dois é uma metodologia. Isso ilustra o quão perdidas e despreparadas as gestões escolares estavam diante de uma exigência quase imperativa do mercado. Na cidade de Salvador, por exemplo, muitas escolas ofereciam de 40 minutos a duas horas de aulas de inglês, no formato English as a Foreign Language (EFL), o mesmo formato dos cursos de idiomas, após o expediente escolar. Além do cansaço físico e mental dos alunos, o formato não agradava. Como resultado, durante a pandemia, foi um efeito dominó de fechamento do seguimento bilíngue em muitas escolas, o que me permite afirmar: essas escolas não eram bilíngues.

A regulamentação do ensino bilíngue no Brasil tem sido uma aliada para os desentendimentos e as falsas afirmações do que é e o que não educação bilíngue. Porém, em 2020, uma movimentação de pesquisadores e especialistas no assunto formaram uma comissão técnica para discutir o que depois foi estabelecido como Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, ainda aguardando homologação. Atuante na educação bilíngue há

muitos anos, Antonieta Megale é uma das pessoas que tem discutido essa realidade. Em seus livros *Educação bilíngue no Brasil* e *Desafios e práticas na educação bilíngue*, podemos ver os pressupostos teóricos, as reais exigências à história e os desafios da educação bilíngue no Brasil. Ambos os livros são essenciais para quem pretende tanto se atualizar quanto ingressar no mercado de trabalho cuja realidade é a exigência dessa formação para a contratação, por parte das empresas.

## MONTANDO NOVAS PRATELEIRAS

Não lemos para esquecer, mas para aprender, para lembrar, para expandir. Essas leituras não são um encerramento do assunto, tanto porque não podem quanto porque não é meu objetivo. Essas leituras são os primeiros passos que indico para todo e qualquer profissional de Letras que vislumbre trabalhar na educação básica ensinando inglês.

Essas leituras puxam outras leituras, como numa ciranda. Cada uma das leituras sugeridas traz referências diversas, muitas das quais podem ser acessadas na internet sem qualquer custo, cabendo apenas boa vontade e interesse de buscar.

Que as seleções aqui feitas sejam o suficiente para despertar a curiosidade e fomentar a construção de bibliotecas pessoais, físicas, digitais ou metafóricas, que comportem novos conhecimentos. Conhecimento para empoderar e dar ânimo para desbravar a teoria e a prática.

## REFERÊNCIAS

BALDWIN, J. If Black English isn't a language, then tell me, what is? *The Black Scholar*, Brookline, v. 27, n. 1, p. 5-6, 1997.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20-20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília, DF, 9 jul. 2020. [aguardando homologação]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pcebo02-20/file>. Acesso em: 9 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 de abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK3oYfw/planonacional\\_10.6391.pdf](http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK3oYfw/planonacional_10.6391.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Longman, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FUNARI, P. P. A.; PIÑÓN, A. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2016.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

GABATELLI, A.; SOUZA NETO, M. *Materiais didáticos em línguas com foco na diversidade étnico-racial*. Brasília, DF: Vila Brasil, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/44537127/MATERIAIS\\_DID%C3%81TICOS\\_EM\\_L%C3%8DNGUAS\\_COM\\_FOCO\\_NA\\_DIVERSIDADE\\_%C3%89TNICO\\_RACIAL](https://www.academia.edu/44537127/MATERIAIS_DID%C3%81TICOS_EM_L%C3%8DNGUAS_COM_FOCO_NA_DIVERSIDADE_%C3%89TNICO_RACIAL). Acesso em: 6 abr. 2021.

- HARMER, J. *How to teach English*. England: Longman, 2007.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 2014.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13-38. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.
- LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- MEGALE, A. (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Brentano-2/publication/343587295\\_Livro-Desafios\\_e\\_praticas\\_na\\_Educacao\\_Bilingue\\_-\\_2/links/5f33de4ba6fdcccc43c24fc1/Livro-Desafios-e-praticas-na-Educacao-Bilingue-2.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Brentano-2/publication/343587295_Livro-Desafios_e_praticas_na_Educacao_Bilingue_-_2/links/5f33de4ba6fdcccc43c24fc1/Livro-Desafios-e-praticas-na-Educacao-Bilingue-2.pdf). Acesso em: 3 maio 2021.
- MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/40556216/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Bil%C3%ADngue\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/40556216/Educa%C3%A7%C3%A3o_Bil%C3%ADngue_no_Brasil). Acesso em: 3 maio 2021.
- MOSKOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic technique*. Boston, US: Heinle, 1978.
- MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *Tesol Quarterly*, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 161-176, Summer 1990.
- RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 17-24. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16431/1/ESPACOSLINGUISTICO\\_2EdRepositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16431/1/ESPACOSLINGUISTICO_2EdRepositorio.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.
- RICHARDS, J. C.; BOHLKE, D. *Creating effective language lessons*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.
- RUIZ, M. P. *Principles of lesson planning: a guide for student teachers*. *Revista Káñina*, San José, v. 33, n. 2, p. 201-209, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/442/44248785013.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- SCHEYERL, D. C. de M.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Edufba, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS\\_Repositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf). Acesso em: 4 maio 2021.

SILVA, G. J. da.; COSTA, A. M. R. F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SIQUEIRA, S. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 13, n. 24, p. 35-66, 1. sem. 2012. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6955>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca (For an intercultural teaching of English as a Língua Franca). *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 2, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/14536/10003>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOUZA NETO, M. *Approaching culture teaching and including diverse literature in upper-secondary*. In: IATEFL YLTSIG ANNUAL WEB CONFERENCE 2020. Londres: IATEFL YLTSIG, 29 nov. 2020b. 1 vídeo (22 min 36 s). [Live]. Disponível em: <https://youtu.be/6zKk1UAVfOs>. Acesso em: 6 abr. 2021.

SOUZA NETO, M. Fotografias no ilê da língua inglesa: ebós para o xirê de língua, ensino e mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS, 8., 2020, Salvador. 2º dia 8º SELLES – Mesa de Debate 1, Tema: Raça e Línguas Estrangeiras. Salvador: UNEB, 2020a. 1 vídeo (2 h 45 min 08 s). [Live]. Disponível em: <https://youtu.be/UptXCncVkmw?t=3781>. Acesso em: 6 abr. 2021.

THIÉL, J. C. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



## DEZ OBRAS PARA CONHECER AQUISIÇÃO FONOLÓGICA EM LÍNGUA MATERNA

RENATA LEMOS CARVALHO

CLAUDIA TEREZA SOBRINHO DA SILVA

### INTRODUÇÃO

Se você está lendo este capítulo, é porque tem algum interesse em conhecer um pouco mais sobre o processo extraordinário que leva as crianças, sem nenhum tipo de instrução formal, a adquirirem o conjunto de sons que fazem parte do seu sistema linguístico em um curto espaço de tempo – e aqui partiremos do princípio de que a criança está sendo exposta, inicialmente, a apenas uma língua materna. Quando falamos em aquisição fonológica, estamos nos referindo à aquisição de tudo o que envolve a gramática de sons de uma determinada língua, não apenas à aquisição dos segmentos sonoros em si.

Como já deve ser do seu conhecimento, o sistema fonológico da língua portuguesa, por exemplo, possui 19 fonemas consonantais e 7 fonemas vocálicos. No entanto, o nosso sistema sonoro é muito mais amplo, por contemplar não apenas os sons que servem para diferenciar significados, ou seja, os fonemas, mas também os que não funcionam como unidades distintas, as formas variantes de um mesmo fonema.<sup>1</sup> Assim, além de ser capaz de perceber e produzir todos os

---

1 Para se entender melhor essa questão, trazemos, como exemplos, as diferentes possibilidades de realização dos sons de erre forte /r/ encontradas na língua portuguesa falada no Brasil e a palatalização do fonema /t/ quando antecede a vogal alta /i/, que é observada em várias regiões do país.

segmentos sonoros que fazem parte do seu sistema linguístico, é preciso saber como produzir cada um dos segmentos nos lugares em que eles podem ocorrer, dentro de estruturas maiores que são as sílabas e as palavras, ou seja, é preciso saber produzir um segmento, como o /s/, em diferentes posições: no início da sílaba, tanto no começo da palavra (s̄a-pa-to) quanto no seu interior (bol-s̄a), e no final da sílaba, em posição interna ao vocábulo (mo-s̄-ca) e em final de palavra (lá-pis̄), tendo de lidar com processos fonológicos particulares a depender do seu dialeto: a palatalização da fricativa alveolar [s] em final de sílaba é um exemplo.

A aquisição fonológica também envolve saber como combinar os segmentos em unidades maiores, formando as sílabas, saber como combiná-los dentro da sílaba, no interior das palavras, além de adquirir todas as estruturas silábicas da sua língua. A língua portuguesa, por exemplo, ao contrário da língua inglesa, não possui sílabas formadas pelo encontro /sp/, embora sejam dois fonemas que fazem parte do nosso sistema de sons. Além da sílaba, outros elementos de ordem prosódica precisam ser adquiridos, como as regras de atribuição de acento prosódico: a distinção entre “secretária” e “secretaria”, por exemplo, é uma distinção de acento prosódico. Tudo isso é fundamental para que a criança consiga construir um léxico em que as representações fonológicas serão armazenadas.

Durante esse processo, muitos fenômenos interessantes irão acontecer e são foco de interesse das pesquisas. Alguns segmentos não serão realizados pela criança, sons serão substituídos por outros e sílabas trocarão de lugar. São fenômenos naturais e que fazem parte do processo de aquisição de qualquer língua natural, o que nos leva à constatação de que “[...] em cada estágio de aquisição, embora ainda diferente da gramática da língua-alvo, a criança apresenta um sistema, uma gramática”. (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 361)

Como você pôde observar, adquirir uma língua não é um processo simples; pelo contrário, é um processo bastante complexo, mas que ocorre de forma rápida, natural, eficaz e sem muito esforço para a maior parte dos falantes de uma língua natural. É um tema tão intrigante que desperta, há muito tempo, a curiosidade e o interesse de pesquisadores, não apenas da área da Linguística, mas de diversas outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Filosofia, a Fonoaudiologia e as Neurociências.

Para compreender como esse processo de desenvolvimento fonológico ocorre, é fundamental a adoção de uma teoria fonológica e de uma teoria de

aquisição da fonologia. Convidamos você a conhecer alguns textos em língua portuguesa de pesquisadores, em sua maioria brasileiros, que versam sobre a Aquisição Fonológica em Língua Materna em condições típicas. Trata-se de apenas um recorte, apresentado em ordem cronológica de publicação, em um vasto universo de leitura sobre a Aquisição Fonológica em Língua Materna. Além das dez obras, indicaremos, ao final, alguns periódicos dedicados à aquisição da fonologia e de outros componentes da língua.

## O ESSENCIAL DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA EM LÍNGUA MATERNA

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre o desenvolvimento e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (org.). *Desvios fonológicos em crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 11-33.

O primeiro capítulo do livro *Desvios fonológicos em crianças*, intitulado “Teorias sobre o desenvolvimento e suas implicações para os desvios fonológicos”, de Carol Stoel-Gammon, é um texto que possibilita ao estudante uma visão panorâmica das teorias tradicionais sobre Aquisição Fonológica. De início, a autora lista as exigências que devem ser esperadas de uma teoria adequada sobre o desenvolvimento fonológico. Em seguida, apresenta seis modelos teóricos (Teoria Estruturalista, Teoria Comportamentalista, Teoria da Fonologia Natural, Teoria Prosódica, Teoria Cognitiva e Teoria Biológica), identificando os seus autores, explicitando as suas asserções e os seus pressupostos, além de assinalar os pontos fracos e fortes de cada abordagem teórica descrita. Nas seções posteriores, Stoel-Gammon aponta as características da fonologia com desvios, relaciona as teorias de Aquisição Fonológica ao desenvolvimento fonológico com desvios e, no final, faz mais considerações sobre as teorias delineadas e ressalta a necessidade de um modelo teórico mais abrangente, que inclua os componentes auditivo-perceptual, cognitivo e neuromotor, alcançando tanto o desenvolvimento fonológico típico como aquele com desvios.

**TEIXEIRA, E. R. Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.D.). *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, n. 12, p. 225-237, dez. 1991.**

De autoria de Elizabeth Reis Teixeira, o artigo “Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.D.)” é uma leitura muito importante para que você tenha uma compreensão sobre os estágios maturacionais do desenvolvimento fonológico infantil. O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que contou com a participação de 216 crianças soteropolitanas, de dois a oito anos, distribuídas em nove grupos etários e três grupos sociolinguísticos conforme o grau de escolarização dos pais. Levando em conta 31 variáveis no que concerne ao sistema contrastivo e às estruturas silábica e lexical, a autora traça um conjunto de normas maturacionais quanto à ordem aquisicional e às idades cronológicas iniciais e terminais de aquisição dos sons que compõem o sistema fonológico do português por crianças consideradas normais, identificando dois perfis sociolinguísticos devido às diferenças existentes entre as variedades sociolinguísticas que as crianças têm como modelo.

**HERNANDORENA, C. L. M. (org.). *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT, 2001. (Coleção Investigações em Lingüística Aplicada).**

O livro *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*, organizado por Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena (agora, Matzenauer), reúne trabalhos importantes em Aquisição da Linguagem, com ênfase na aquisição de aspectos fonético-fonológicos, que são analisados sob a ótica de diferentes modelos teóricos, o que possibilita ao estudante conhecer diversas abordagens dos fenômenos investigados nesse campo de estudo. A obra está dividida em duas partes. A primeira parte, intitulada “Aquisição da Fonologia do Português como Língua Materna”, é formada por oito capítulos e dedicada à Aquisição do Português Brasileiro e Europeu como Língua Materna, tanto em condições típicas quanto em contextos nos quais o desenvolvimento fonológico infantil apresenta etapas aquisicionais atípicas. Já a segunda parte, “Aquisição da Fonologia de Línguas Estrangeiras por Falantes Nativos de Português Brasileiro”, é composta por quatro capítulos, que são voltados para o processo de aquisição da fonologia do francês, do espanhol e do inglês como línguas estrangeiras por brasileiros.



Aqui neste capítulo, serão brevemente apresentados alguns capítulos do livro que tratam da Aquisição Fonológica de Língua Materna. O capítulo de abertura da primeira parte, “A construção da fonologia no processo de aquisição da linguagem”, de Carmen Lúcia Matzenauer, aborda a aquisição do sistema fonológico, propondo que a criança constrói, de maneira gradativa, os segmentos que o integram. Ela sustenta que o conhecimento fonológico infantil ocorre por etapas evolutivas, que se caracterizam pela transição do menos complexo para o mais complexo, do não marcado para o marcado, tendo como rumo o domínio das peculiaridades do sistema linguístico em aquisição. Para mostrar a pertinência da ideia da construção gradual dos segmentos pela criança, Matzenauer analisa dados da aquisição da fonologia fundamentando-se em três modelos teóricos: a Teoria Autossegmental, a Teoria de Marcação Fonológica com Base em Restrições e Procedimentos de Simplificação e a Teoria da Otimidade.

No capítulo “Sobre a representação das vogais nasais em português europeu: evidência dos dados da aquisição”, João Costa e Maria João Freitas observam produções de crianças portuguesas com o objetivo de mostrar evidência empírica para a avaliação de hipóteses teóricas defendidas em estudos sobre a representação das vogais nasais no português europeu e apresentar uma proposta de análise das primeiras produções infantis para alvos com vogais nasais, fundamentada na hipótese sobre a emergência das estruturas não marcadas nas fases iniciais de produção. (SMOLENSKY, 1996) Eles explicitam o inventário das vogais nasais no português europeu e ressaltam a proeminência da nasalidade no sistema, sendo, portanto, representada de maneira abundante no *input* das crianças portuguesas, o que possibilita a precocidade da estabilização de seu funcionamento durante o processo aquisicional. Salientam que as vogais nasais não estão presentes em todas as línguas naturais e que não são produzidas por crianças com um *input* que não contém esses segmentos. Defendem que a emergência das vogais nasais é posterior à produção de vogais orais e a estabilização daquelas é condicionada por sua proeminência no *input*. Para Costa e Freitas, os resultados das análises das produções infantis sustentam, por um lado, a argumentação em defesa do estatuto vocálico da nasalidade e da sua associação ao nível segmental e, por outro lado, em oposição à sua natureza consonântica, sua representação na coda e sua análise em nível autossegmental.

No capítulo “Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de três crianças de 1:6 a 3:0”, Gilsenira de Alcino Rangel, a partir

de dados coletados em entrevistas na casa de seus informantes, apresenta um estudo longitudinal em contexto de desenvolvimento fonológico típico, tendo como foco a análise dos processos de apagamento e substituição de traços distintivos, com base na Geometria de Traços (CLEMENTS; HUME, 1995) e no Modelo Implicacional de Complexidade de Traços. (MOTA, 1996) Ela destaca a necessidade de aplicação de modelos teóricos em estudos sobre a aquisição segmental, no sentido de possibilitar, de forma mais econômica, a análise de uma grande quantidade de fatos.

Ana Ruth Moresco Miranda, no capítulo intitulado “Evidências acústicas sobre a fixação do parâmetro da coda no Português Brasileiro”, partindo de dados de um trabalho anterior (1996) – em que, com base na análise acústica por meio do programa Phonédit, a autora constatou uma grande disparidade no processo aquisicional do rótico em coda medial e em coda final –, busca verificar a ocorrência ou não do alongamento da vogal e da consequente preservação da posição no nível esquelético nas produções infantis em que o rótico ainda não é realizado na coda medial. Ela salienta que o fenômeno de alongamento compensatório da vogal em coda no final de palavra é claramente explicado pelo modelo teórico da fonologia não linear, conforme a proposta de Clements e Keyser (1983), evidenciando que, mesmo não havendo a realização fonética da consoante em coda, a criança já fixou o parâmetro dessa posição. Além disso, Miranda ressalta a ampla possibilidade de contribuição da análise acústica aos estudos fonológicos.

No capítulo “Preenchedores de enunciado em aquisição da linguagem”, Leonor Scliar-Cabral e Daniela Araldi comentam sobre a investigação dos fenômenos das pausas e hesitações, que, segundo as autoras, foi desprezada por linguistas tanto estruturalistas quanto gerativistas. Elas apresentam os primeiros pesquisadores, na área da Linguística e da Psicologia, que se dedicaram ao estudo desses fenômenos. Scliar-Cabral e Araldi destacam as diferenças de estatuto na linguagem infantil entre os preenchedores de lugar, cuja função é apontar a posição de um constituinte que a criança ainda não domina e/ou atuar como um complemento ao padrão entoacional, e as pausas de processamento, cujo papel é servir de apoio na fase de planejamento, seleção lexical, articulação dos constituintes e monitoração dos enunciados, e acrescentam a esses preenchedores mais duas funções, a resumitiva e a heurística.

No capítulo, “Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?”, Maria Bernadete Marques Abaurre analisa dados representativos da escrita inicial de crianças das séries iniciais do ensino fundamental, da escola privada e da pública, coletados de maneira naturalística, com o intuito de verificar, sob a ótica do molde silábico adotado nas teorias fonológicas não lineares, se esses dados podem ser considerados indícios de como ocorrem a construção e os ajustes das representações sobre a hierarquia de constituintes da sílaba quando as crianças entram em contato com a escrita alfabética. A autora ressalta a necessidade de reconhecer a complexa tarefa de análise da sílaba em seus constituintes internos, realizada pela criança, tanto durante a aquisição do sistema fonológico de sua língua materna, quanto no processo de aprendizagem de sua representação escrita alfabética.

**LAMPRECHT, R. R. et al. (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.**

Fruto de mais de duas décadas de pesquisa, o livro reúne trabalhos de diversas pesquisas realizadas no Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É organizado em cinco partes: “Para falar em aquisição fonológica”, composta por dois capítulos; “O percurso da aquisição dos segmentos”, constituída de quatro capítulos; “O percurso da aquisição das estruturas silábicas”, composta por três capítulos; “Para ilustrar a aquisição fonológica”, com apenas um capítulo; e “Algo mais sobre aquisição fonológica”, composta por dois capítulos. Concentramos nossa apresentação nas quatro primeiras partes.

No primeiro capítulo da primeira parte, intitulado “Antes de mais nada”, Regina Ritter Lamprecht nos apresenta informações e noções essenciais para a compreensão do livro. Para tanto, traça um pequeno histórico das pesquisas em Aquisição Fonológica desenvolvidas na PUCRS, ressaltando os diferentes posicionamentos teóricos adotados ao longo dos anos; descreve os bancos de dados que foram utilizados em grande parte das pesquisas apresentadas no livro; define os critérios de aquisição e os critérios para a definição de normalidade; além de abordar quatro tópicos considerados básicos ao se tratar da Aquisição Fonológica: as variações individuais, as regressões no desenvolvimento fonológico, as estratégias de reparo e o conhecimento fonológico.

No capítulo seguinte, Carmen Lúcia Barreto Matzenauer apresenta as “Bases para o entendimento da aquisição fonológica”. Em tal capítulo, a autora aborda aspectos da fonologia do português brasileiro e apresenta diferentes modelos teóricos que tentam responder a numerosas questões referentes à aquisição fonológica de uma língua: a Teoria da Fonologia Natural, a Teoria Autossegmental, a Teoria da Sílabas e a Teoria Métrica.

Na segunda parte do livro, quatro capítulos são dedicados à aquisição das diferentes classes de segmentos. Começando com os segmentos de aquisição mais inicial, Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha aborda a aquisição das vogais; Gabriela Castro Menezes de Feitas apresenta a aquisição das plosivas e nasais; Carolina Cardoso Oliveira trata da aquisição das fricativas; e Carolina Lisbôa Mezzomo e Letícia Pacheco Ribas abordam a aquisição das líquidas, a última classe a ser adquirida. Em cada um desses capítulos, é possível conhecer um pouco mais a respeito de algumas pesquisas que já foram realizadas sobre essas classes de segmentos, quais são os segmentos que compõem cada classe no português brasileiro, a ordem e a idade de aquisição de tais segmentos, os fatores ou os ambientes favoráveis à sua produção e as estratégias de reparo que são aplicadas durante a sua aquisição.

A terceira parte do livro põe em foco a aquisição das diferentes estruturas silábicas da língua portuguesa. Assim como a parte anterior, os capítulos começam com as estruturas de aquisição mais simples e, portanto, de aquisição inicial. No capítulo “Sobre a Aquisição do Núcleo Complexo”, Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha trata da aquisição dos ditongos decrescentes, ou seja, da sequência vogal-glide. A autora esclarece a distinção entre ditongos fonológicos e ditongos fonéticos e, assim como os capítulos da parte anterior, apresenta ordem e a idade de aquisição dessa estrutura e as estratégias de reparo utilizadas por faixa etária a partir da análise dos dados de 86 crianças entre um ano e dois anos e seis meses. No capítulo “Sobre a Aquisição da Coda”, Carolina Lisbôa Mezzomo nos fornece informações sobre a coda na estrutura do português brasileiro. Cada um dos quatro fonemas que podem aparecer em tal posição é tratado separadamente e, assim como nos demais capítulos, são apresentadas as estratégias de reparo utilizadas na aquisição de cada um deles, os ambientes fonológicos que favorecem o surgimento desses segmentos e a idade de surgimento e de aquisição de cada fonema em posição de coda (medial e final). Seguindo a estrutura dos demais capítulos, em “Sobre a Aquisição do Onset Complexo”,

Letícia Pacheco Ribas nos traz informações sobre a aquisição da estrutura CCV,<sup>2</sup> separando tal estrutura em dois grupos: um contendo a líquida lateral e outro contendo a líquida não lateral. Apresenta as estratégias de reparo identificadas em cada grupo, trata da questão da ordem de aquisição de tais estruturas e dos fatores favoráveis para a produção dos grupos de *onset* complexo, “[...] a última estrutura a alcançar estabilidade dentro do sistema fonológico da criança”. (RIBAS, 2004, p. 163)

Na quarta parte do livro, o capítulo intitulado “Cronologia da Aquisição dos Segmentos e das Estruturas Silábicas”, escrito por Carolina Cardoso Oliveira, Carolina Lisbôa Mezzomo, Gabriela Castro Menezes de Feitas e Regina Ritter Lamprecht, é uma síntese do que foi apresentado na segunda e na terceira parte do livro, apresentando amostras de fala e quadros-resumos, de modo que o leitor possa ter, conforme as autoras, “[...] uma visão geral das idades e dos fatos”. (OLIVEIRA et al., 2004, p. 167)

**TEIXEIRA, E. R. Os Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 44, p. 13-48, jul./dez. 2011.**

O artigo intitulado “Os Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português”, de autoria de Elizabeth Reis Teixeira, é interessante para quem quer entender o conceito de processo fonológico proposto pela Teoria da Fonologia Natural, de Stampe (1979). Nesse artigo, a autora faz inicialmente uma breve exposição de perspectivas teóricas sobre a Aquisição da Fonologia, apresentando a abordagem dos estudos de diários realizados no século XIX, passando pela visão da Fonologia Gerativa e chegando ao conceito de processos fonológicos inatos da Teoria da Fonologia Natural, que os define como regras fonológicas que se aplicam tanto aos traços distintivos dos segmentos quanto à sua inserção em grupos prosódicos, sendo utilizados pela criança para a simplificação da complexidade de produção da fala e, gradualmente, revistos, substituídos ou descartados, durante a aquisição do sistema fonológico de uma língua.

Teixeira também apresenta uma retrospectiva das suas pesquisas da fala infantil nos últimos 30 anos, dando destaque à elaboração, em 1991, do “Perfil

---

2 C = Consoante; V = Vogal.

do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.P.)”.<sup>3</sup> Ela retoma, ainda, os seus primeiros estudos (TEIXEIRA, 1985, 1988), em que os processos foram descritos cronologicamente em iniciais (até aproximadamente dois anos e seis meses), mediais (por volta de três anos) e finais (até quatro ou cinco anos), até chegar à versão mais atualizada da sua classificação dos processos de simplificação fonológica em relação à aquisição do português, considerando suas possibilidades de ocorrência: a) no eixo paradigmático dos contrastes de som, os Processos de Substituição; b) no eixo sintagmático das sequências de sons, os Processos Modificadores Estruturais; e c) nos eixos paradigmático e sintagmático, os Processos Sensíveis ao Contexto. Com base na sua classificação, Teixeira faz uma descrição detalhada dos processos e dos seus padrões realizacionais (estratégias) identificados na fala de crianças durante a aquisição fonológica do português, com a apresentação de quadros contendo exemplos da fala infantil e um gráfico com a ocorrência dos processos de simplificação em relação aos estágios de desenvolvimento fonológico.

**CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. C. Manhês: Qualidade vocal e deslocamentos na dialogia mãe-bebê. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, n. especial, p. 25-39, 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Manh%c3%aas-Qualidade-vocal-e-deslocamentos-na-dialogia-m%c3%a3e-beb%c3%aa1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.**

Com a leitura do artigo “Manhês: qualidade vocal e deslocamentos na dialogia mãe-bebê”, de Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Andressa Toscano de Moura C. Barros, você conhecerá algumas especificidades do manhês, designação atribuída à fala materna dirigida ao bebê. O trabalho aborda o deslocamento que sofre o discurso materno durante a dialogia mãe-bebê, observando, longitudinalmente, uma díade mãe-bebê entre 0 e 24 meses de vida da criança, em contexto naturalístico. As autoras apresentam a voz da mãe em três instâncias: atribuindo uma voz ao bebê, que ainda não tem atividade vocal; tomando o turno de bonecos para inserção da criança no jogo de interação; e marcando, por meio de diálogos e brincadeiras com o bebê, o lugar de mãe. Além disso, explicam como a prosódia materna dirigida à criança é diversificada e empregada

---

3 Ver a segunda sugestão de leitura neste capítulo.

com propósitos distintos, atestando que a prosódia materna é interpretativa, pois passa por ajustes no decorrer do tempo para atender às demandas do bebê, que, aos poucos, vai se posicionando na prática de interação como sujeito falante.

**MATZENAUER, C. L. B.** A teoria fonológica em estudos sobre a aquisição da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora*, n. especial, p. 67-84, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/A-teoria-fonol%C3%B3gica-em-estudos-sobre-a-aquisi%C3%A7%C3%A3o-da-linguagem1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, no trabalho intitulado “A teoria fonológica em estudos sobre a aquisição da linguagem”, aborda o processo de aquisição fonológica do português brasileiro como língua materna, fundamentando-se no pressuposto de que a Teoria Fonológica fornece substrato em substância e formalização para a captação das regularidades das gramáticas fonológicas referentes a estágios de desenvolvimento. Para isso, a autora considera a proposta de Boersma (2007) e Boersma e Hamann (2009) como modelo teórico da análise. Os seus resultados indicam que a teoria tomada como base satisfaz às expectativas dos estudos sobre o desenvolvimento fonológico, já que cumpre, conforme Matzenauer, dois papéis essenciais no campo de investigação da Aquisição da Linguagem: primeiro, a descrição e a explicação da natureza e do funcionamento do processo de aquisição (substância) e, segundo, a explicitação formal dessa substância, por meio da apreensão de generalizações e de sua adequada representação.

**NAME, C.** O que nos dizem os resultados experimentais sobre a percepção da fala pelo bebê. *Veredas: revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora*, n. especial, p. 284-297, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/O-que-nos-dizem-os-resultados-experimentais-sobre-a-percep%C3%A7%C3%A3o-da-fala-pelo-beb%C3%AA2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Em “O que nos dizem os resultados experimentais sobre a percepção da fala pelo bebê”, Cristina Name tece considerações a respeito do comportamento de crianças em experimentos de percepção linguística em que são empregadas as técnicas de Escuta Preferencial e Olhar Preferencial, procurando entender a

preferência da criança para a informação nova ou para a conhecida/familiar. A autora apresenta, de forma não exaustiva, experimentos realizados por diversos estudiosos e com bebês de distintas origens linguísticas e faixas etárias, e ressalta que a escolha da criança não se deve ao tipo de paradigma experimental utilizado, nem à natureza da familiarização mostrada. Para Name, existe uma ligação entre a preferência pelos estímulos familiares e o reconhecimento de propriedades da língua em aquisição, bem como entre a preferência pelo novo e as atividades mais complexas de abstração e generalização de padrões linguísticos. Ela salienta que compreender o quando e o porquê da preferência da criança para a novidade ou para o conhecido/familiar pode contribuir para o entendimento da natureza da tarefa cognitiva em execução.

**FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (org.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017.**

Uma outra indicação de leitura importante é o livro *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Organizado por Maria João Freitas e Ana Lúcia Santos, tem como objetivo oferecer aos estudantes universitários uma obra de introdução às questões sobre aquisição e desenvolvimento linguísticos, com o foco no português, tanto europeu quanto brasileiro, suprimindo, por meio da apresentação de importantes estudos e numa linguagem acessível, as disciplinas de diversas áreas que tratam desse tema. Apesar de os textos estarem voltados à aquisição de uma língua específica, as organizadoras salientam que o assunto não é abordado a partir de uma ótica reducionista. Elas explicam que, para a compreensão do fenômeno de aquisição, é preciso levar em conta uma grande quantidade de dados, o que possibilita estabelecer comparações entre as trajetórias aquisicionais de diferentes línguas. O livro é composto por 18 capítulos produzidos por estudiosos portugueses e brasileiros e que estão distribuídos de acordo com os seguintes eixos temáticos: “Questões teóricas gerais: uma perspectiva histórica”; “Percepção e desenvolvimento fonológico em língua materna”; “Aquisição da sintaxe em língua materna”; “Desenvolvimento típico e atípico e avaliação da linguagem” e “Desenvolvimento da consciência linguística”.



Em “Questões teóricas gerais: uma perspectiva histórica”, há apenas o capítulo intitulado “Aquisição da linguagem: um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento”, de Inês Sim-Sim. Nele, é possível conhecer as principais teorias (Behaviorista, Inatista, Cognitivista e Interativa) que procuram responder à questão principal dos estudos em aquisição: “Como as crianças adquirem a sua língua materna?”. Além de apresentar as hipóteses clássicas a respeito do fenômeno de aquisição das línguas, a autora explicita a maneira como essas perspectivas teóricas interpretam os dados empíricos. Ela também aponta a necessidade de uma articulação entre os construtos teóricos que permita explicar como as crianças adquirem uma língua de forma tão rápida, como elas compreendem e produzem sequências articulatórias que nunca ouviram e como a previsão e a antecipação de estágios do desenvolvimento dos componentes gramaticais ocorrem. Sim-Sim menciona como exemplo de busca por articulação teórica a Learnability Theory (Teoria da Aprendibilidade), que se fundamenta em um modelo matemático para a identificação de procedimentos de aprendizagem na aquisição da gramática de uma língua, diante dos *inputs* linguísticos. A partir de Pinker (1984), a autora acrescenta que essa abordagem teórica computacional aplicada à aquisição da linguagem tem como fundamento essencial a ideia de que existem nas crianças, como uma herança genética, capacidades algorítmicas que se destinam à aquisição de regras gramaticais e entradas lexicais. Sim-Sim salienta que essa busca crucial de conhecimento sobre como nos tornamos falantes continua em progresso.

A parte do livro dedicada à Aquisição da Fonologia de Língua Materna em condições de desenvolvimento típico é intitulada “Percepção e desenvolvimento fonológico em língua materna”. É formada por quatro capítulos, que se fundamentam num modelo teórico não linear da Fonologia. O capítulo de abertura, “Questões de percepção em língua materna”, é de autoria de Sónia Frota e de Cristina Name. As autoras tratam das questões fundamentais dos estudos na área da percepção em bebês – um campo de investigação ainda em crescimento no que diz respeito ao português – e do seu papel na aquisição da língua materna, apresentando trabalhos científicos sobre o português brasileiro e o português europeu e o seu enquadramento no âmbito internacional. Frota e Name destacam a importância dessa área de estudo para a observação das interfaces gramaticais, uma vez que, no período inicial do desenvolvimento linguístico da criança, existe um forte vínculo entre os aspetos fonológicos (em específico, os

prosódicos) e os aspectos sintáticos. Elas explicam que, no primeiro ano de vida do bebê, os primitivos perceptivos, definidos como mecanismos não específicos para a linguagem, são convocados para o processo de aquisição da língua e que a evolução perceptiva do bebê para as propriedades específicas da língua (em destaque, as propriedades prosódicas) resulta de sua inserção num ambiente linguístico, sendo a interação social crucial nesse processo. Ressaltam que, a partir da observação do desempenho perceptivo do bebê nas etapas iniciais, é possível fazer previsões sobre o desenvolvimento da linguagem nas fases seguintes, o que poderá contribuir para que distúrbios da linguagem sejam precocemente identificados. Frota e Name também salientam que, para ampliar a compreensão sobre as capacidades perceptivas do bebê, é promissor um estudo multidisciplinar, envolvendo, em particular, a ciência cognitiva e as neurociências, e aliando-se às contribuições da comunicação animal, genética e neurolinguística.

Em “Aquisição da fonologia em língua materna: os segmentos”, Carmen Matzenauer e Teresa Costa chamam atenção para a complexidade do processo de aquisição dos segmentos pela sua constituição interna (diferentes estágios aquisicionais de seus traços distintivos) e pelas possibilidades combinatórias entre as unidades segmentais e as suprasegmentais. As autoras descrevem, de forma sucinta, as características mais relevantes do sistema fonológico (consonantal e vocálico) do português europeu e do português brasileiro, apresentando também os seus padrões fonotáticos, informações que, para as autoras, são indispensáveis para o entendimento dos padrões de aquisição segmental. Fazem, ainda, uma retomada de mais de 30 anos de estudos em Aquisição Fonológica. Em seguida, mostram os padrões de aquisição segmental nas línguas do mundo e nas variedades europeia e brasileira do português. Considerando as especificidades das diversas abordagens teóricas, apontam duas perspectivas amplas de análise do processo de aquisição: numa, o segmento é entendido como uma unidade que possui uma estrutura complexa formada por unidades menores, que são os traços distintivos, que não só caracterizam cada segmento, mas estabelecem relações entre segmentos, denotando as classes naturais; na outra, o segmento é visto como uma unidade que faz parte de estruturas maiores (sílabas, pé métrico, palavra e constituintes prosódicos mais altos), sendo o seu valor na língua determinado pelas unidades prosódicas. Matzenauer e Costa explicitam a importância dos estudos sobre aquisição segmental para desvendar o processo de desenvolvimento da competência fonológica infantil, tendo a identificação

de padrões gerais uma grande utilidade para o delineamento de um perfil de desenvolvimento, o que, segundo as autoras, poderá servir de base para o diagnóstico de desvios de fala e para as intervenções terapêuticas.

O capítulo “Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba”, de Maria João Freitas, dedica-se à descrição da aquisição gradual da sílaba, em função de seus constituintes (Ataque e Rima), a partir de dados aquisicionais do português europeu e do português brasileiro, comparando-os com os dados observados na aquisição de outras línguas. Ela esclarece que, devido à natureza da publicação, não tratou da aquisição de diversas estruturas silábicas problemáticas na língua portuguesa. Freitas mostra que a sílaba integra o componente fonológico da gramática, sendo um dos elementos prosódicos que atuam na composição do ritmo nos enunciados de fala. A autora ressalta que a sílaba é identificada intuitivamente pelos falantes, o que a coloca como a unidade preferencial para a segmentação da sequência fônica. Apresenta os estágios de aquisição da estrutura silábica nas variedades europeia e brasileira do português. Destaca a relação entre desenvolvimento silábico e aquisição dos segmentos para a caracterização do desenvolvimento fonológico da criança, o que tem forte repercussão na área clínica e no contexto educacional. E salienta que a importância dessa relação vem sendo testada em alguns estudos com crianças em desenvolvimento fonológico atípico e em processo de aprendizagem da escrita, mas que, para comprovar a eficácia de um modelo fonológico não linear que considera a interface entre constituintes prosódicos e segmentais no diagnóstico e na intervenção nos âmbitos clínico e educacional, é preciso ampliar as amostras e os conjuntos de dados investigados.

O capítulo “Aquisição da fonologia em língua materna: acento e palavra prosódica”, de Raquel Santana Santos, trata da aquisição de estruturas prosódicas, com foco no acento e na palavra prosódica, categorias que também têm um papel decisivo no desenvolvimento fonológico da criança. A autora baseia-se em dados de Aquisição do português europeu e do português brasileiro, estabelecendo comparações com dados de outros sistemas linguísticos. Mostra como acontece o acento da palavra em português e nas produções infantis. Apresenta a noção de palavra prosódica, a distinguindo dos conceitos de “palavra” relacionados à Sintaxe, Morfologia e Fonologia, e explica como ela ocorre nas produções da criança. Ao finalizar o texto, propõe um percurso de aquisição do acento de palavra e de palavra prosódica.

SILVA, T. C.; GOMES, C. A. G. Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 179-191, mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/679/493>. Acesso em: 28 jul. 2020.

O artigo “Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional” é a nossa indicação de leitura para quem quer compreender alguns pressupostos das teorias multirrepresentacionais. Nesse trabalho, Thaís Cristófaró Silva e Christina Abreu Gomes centram-se em três pontos fundamentais para a aquisição fonológica na perspectiva dos modelos multirrepresentacionais: a constituição da unidade básica da Fonologia e, por consequência, da unidade básica da Aquisição; o armazenamento do conhecimento fonológico e o vínculo entre abstração fonológica e variabilidade fonética. Para a explicitação da proposta de abordagens multirrepresentacionais, as autoras analisam alguns resultados preliminares de investigações sobre a Aquisição do Português Brasileiro. Com esse artigo, Cristófaró Silva e Gomes têm o intuito de contribuir para a discussão de pontos teóricos controversos entre as abordagens universalistas, para as quais o processo de aquisição segue uma ordem universal e inata, e os modelos multirrepresentacionais, para os quais a variabilidade é algo inerente à estrutura linguística.

## NOTAS FINAIS

Neste capítulo, concentramos a nossa exposição em trabalhos realizados sobre a Aquisição Fonológica da Língua Portuguesa em condições típicas. Para a ampliação do seu conhecimento sobre Aquisição da Linguagem, indicamos, ainda, algumas revistas que têm volumes especiais dedicados ao tema: o número 44 do periódico *Estudos Linguísticos e Literários*, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA); o volume 42, número 1, da revista *Letras de Hoje*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS; e os volumes 16 (edição especial) e 24, número 1, do periódico *Veredas: revista de estudos linguísticos*, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Aqui não estão esgotadas as indicações de textos sobre Aquisição da Fonologia em Língua Materna, mas apresentadas, em meio à vasta publicação de importantes estudos vinculados a esse campo, algumas sugestões interessantes de leitura.

## REFERÊNCIAS

- BOERSMA, P. Cue constraints and their interactions in phonological perception and production. *Rutgers Optimality Archive*, [Piscataway], n. 944, 2007.
- BOERSMA, P.; HAMANN, S. Loanword adaptation as first-language phonological perception. In: CALABRESE, A.; WETZELS, W. L. (ed.). *Loanword phonology*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. (Current Issues in Linguistic Theory, 307). p. 11-58.
- CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. London: Basil Blackweel, 1995. p. 245-306.
- CLEMENTS, G. N.; KEYSER, S. J. *CV Phonology: a Generative Theory of the Syllable*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1983.
- ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, n. 44, jul./dez. 2011.
- LETRAS DE HOJE. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, v. 42, n. 1, mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/61>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L.B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 35, p. 359-405, jan./abr. 2010.
- MIRANDA, A. R. M. *A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- MOTA, H. B. *Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. 1996. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- OLIVEIRA, C. C. et al. Cronologia da Aquisição dos Segmentos e das Estruturas Silábicas. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 167-176.
- PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- RIBAS, L. P. Sobre a aquisição do onset complexo. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 151-164.
- SMOLENSKY, P. *The Initial State and 'Richness of the Base' in Optimality Theory*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, 1996.
- STAMPE, D. *A dissertation on natural phonology*. New York: Garland, 1979. [Primeira publicação: A dissertation on natural phonology. Dissertation (PhD in Linguistics) – University of Chicago, Chicago, 1973].
- TEIXEIRA, E. R. *The Acquisition of Phonology in Cases of Phonological Disability in Portuguese-speaking Subjects*. 1985. Tese (Doutorado) – University of London, London, 1985.

TEIXEIRA, E. R. Processos de Simplificação Fonológica como parâmetros maturacionais em Português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 14, p. 53-63, jan./jun. 1988.

VEREDAS: REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Juiz de Fora: Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 16, n. especial, 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2012-2/edicao-especial-2012/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VEREDAS: REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Juiz de Fora: Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 24, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1427>. Acesso em: 10 out. 2020.

## **DEZ OBRAS PARA CONHECER DESVIOS FONOLÓGICOS**

RENATA LEMOS CARVALHO

CLAUDIA TEREZA SOBRINHO DA SILVA

### **INTRODUÇÃO**

Como foi dito no capítulo “Dez obras para conhecer Aquisição Fonológica em Língua Materna”, a aquisição da fonologia de uma língua não envolve apenas a aquisição dos segmentos sonoros em si, mas a aquisição de tudo o que diz respeito à gramática de sons de uma determinada língua. Esse “[...] processo gradativo, não-linear e com variações individuais” (LAMPRECHT, 2004, p. 193), que ocorre de forma natural e espontânea para boa parte das crianças que estão adquirindo as diversas línguas naturais, começa com o nascimento e dura até, no máximo, os seis anos de idade.

Algumas crianças, no entanto, sem qualquer tipo de condição patológica aparente, como, por exemplo, má formação, danos cerebrais ou perda auditiva, apresentarão dificuldades na organização mental do sistema sonoro de sua língua. Seu desenvolvimento cognitivo, neurológico e auditivo está adequado à faixa etária, mas o domínio do sistema fonológico de sua língua materna não ocorrerá como o esperado para a maioria. O resultado será uma fala que não corresponderá ao previsto para a idade, um sistema fonológico que não estará em harmonia com a fala da sua comunidade.

Na fala dessas crianças, estarão presentes substituições, omissões e reordenamentos previsíveis e regulares, que tornarão a fala incompreensível na maior parte das vezes. Há um sistema fonológico ali, já que “a natureza da fala com desvios é sistemática” (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1992, p. 10), mas existe uma dificuldade em organizar mentalmente o sistema de sons da língua-alvo, no domínio do conhecimento linguístico internalizado – daí o uso do termo, hoje consensual, “desvios fonológicos”.

Em sua tentativa de ajustar-se à língua-alvo, algumas estratégias de reparo estarão presentes na fala dessas crianças. Estratégias de reparo são os diferentes recursos que elas usarão ao tentar adequar o seu sistema fonológico ao sistema fonológico adulto. Essas estratégias também são encontradas durante o desenvolvimento fonológico típico, mas duram mais tempo na fala das crianças com desvio fonológico.

Conhecer um pouco mais sobre um problema que pode afetar a vida escolar das crianças e suas implicações para o processo de alfabetização é importante. Muitas são as contribuições da Linguística para uma melhor compreensão dos desvios fonológicos. As obras elencadas, a seguir, são sugestões e não esgotam as possibilidades de leitura sobre o assunto. Como se trata de um guia voltado para a graduação, priorizamos os trabalhos escritos e/ou publicados em língua portuguesa.

**HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. Implicações da Teoria da Fonologia Natural e da Teoria dos Traços Distintivos na Fonologia Clínica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 57-79, dez. 1988.**

De autoria de Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena e Regina Ritter Lamprecht, o artigo trata da importância da Fonologia Clínica para a Terapia da Fala e para a Linguística. Conforme as autoras, o surgimento desse campo multidisciplinar é decorrente das investigações linguísticas sobre Desvios Fonológicos e do intenso interesse de terapeutas da fala por essa área de estudos. No texto, as autoras diferenciam os dois tipos básicos de desvios de fala – os que têm causa detectável e os sem etiologia aparente (neste caso, por estarem vinculados ao nível fonológico da organização linguística). Hernandorena (atualmente, Matzenauer) e Lamprecht apresentam a visão de outros estudiosos sobre o tema e destacam a contribuição da Fonologia Clínica não só para a descrição



e a análise dos desvios fonológicos, bem como para o diagnóstico e o tratamento. Elas explicam que, para estabelecer eficientes métodos de avaliação e procedimentos terapêuticos, é preciso recorrer aos princípios fonológicos, que, juntamente com os dados clínicos, possibilitam a reanálise da natureza de alguns desvios, e à avaliação do uso de distintas abordagens teóricas para procedimentos analíticos e explicitação de terapias. As autoras discorrem sobre a Teoria da Fonologia Natural e a Teoria dos Traços Distintivos na Fonologia Clínica, mostrando como se dá a aplicação desses modelos teóricos a dados clínicos.

**YAVAS, M. S. (org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.**

O livro, composto por dez capítulos, apresenta os trabalhos de importantes pesquisadores nacionais e internacionais na área. É publicado em língua portuguesa, mas contém capítulos escritos originalmente em inglês e traduzidos para a composição do livro. Todos os capítulos do livro versam sobre questões relacionadas aos Desvios Fonológicos e é possível conhecer mais a respeito sobre: as teorias acerca do desenvolvimento fonológico típico que “[...] trazem conjuntos diferentes de asserções que podem ser relacionados a desvios fonológicos” (STOEL-GAMMON, 1990, p. 14), discutindo os pontos fortes e fracos de cada uma delas; as implicações teóricas para os instrumentos clínicos de avaliação e terapia; a natureza e o desenvolvimento da língua falada típicas e com desvios; as características das crianças com desvios fonológicos numa perspectiva linguística e clínica; a importância de serem levados em conta outros componentes da língua (Sintaxe, Semântica, Pragmática) para a compreensão dos desvios; a consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos e o seu papel para a compreensão do desenvolvimento dessas crianças; as abordagens de terapia e de avaliação. Apenas dois capítulos apresentam trabalhos sobre crianças com desvios fonológicos falantes do português brasileiro, uma vez que, na época da publicação do livro, as pesquisas sobre o assunto ainda eram incipientes. São os capítulos escritos por Teixeira e por Yavas e Lamprecht. No capítulo de Teixeira intitulado “A aquisição fonológica em casos de desabilidade fonológica de desenvolvimento”, são apresentados procedimentos para a avaliação da normalidade dos sistemas fonológicos, os critérios para a avaliação do grau de normalidade desses sistemas e são apresentadas algumas

tendências no estudo do sistema com desvios. No capítulo “Os processos e a inteligibilidade na fonologia com desvios”, de Yavas e Lamprecht, o foco são os processos fonológicos e as suas relações com a inteligibilidade da fala das crianças com desvios.

**LAMPRECHT, R. R. A construção do conhecimento fonológico nos desvios fonológicos evolutivos. In: HERNANDORENA, C. L. M. (org.). *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 159-172.**

O capítulo “A construção do conhecimento fonológico nos desvios fonológicos evolutivos”, de Regina Ritter Lamprecht, trata da aquisição fonológica em situação de desenvolvimento atípico. Nele, a autora assume que a criança já nasce com determinado conhecimento linguístico pertencente à Gramática Universal (GU) – inclusive com informações inatas a respeito do componente fonológico, como a noção de traços distintivos, segmentos, sílaba e pé métrico –, mas afirma que, na construção do sistema fonológico, ocorre o aumento gradativo da complexidade em direção ao sistema adulto que a criança tem como alvo. Ela salienta que, apesar da existência de semelhanças quanto às características e aos estágios, pode haver, na construção do sistema fonológico infantil, uma grande e marcante variabilidade individual. Também enfatiza que, no caso de uma criança com Desvio Fonológico Evolutivo (DFE), o desenvolvimento do conhecimento fonológico é diferente da maioria das crianças e o resultado é divergente do *input*, sendo o seu sistema fonológico um subsistema da língua-alvo. Explica que essas diferenças podem estar situadas no inventário fonológico, nas restrições posicionais e no conjunto de estruturas silábicas. Esclarece, ainda, que, apesar de a criança com DFE apresentar algumas inadequações quanto ao sistema adulto, ela não desobedece às restrições mais relevantes desse sistema. Lamprecht finaliza o texto destacando a importância das contribuições das evidências da fala de crianças com DFE para o entendimento sobre a construção do conhecimento fonológico, ao apontarem direções distintas daquelas que são constatadas na aquisição normal.

**KESKE-SOARES, M. Um modelo de terapia para crianças com desvios fonológicos: a hierarquia implicacional dos traços distintivos. In: HERNANDORENA, C.**

**L. M. (org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 173-209.**

Na primeira parte do livro *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*, está o capítulo intitulado “Um modelo de terapia para crianças com desvios fonológicos: a hierarquia implicacional dos traços distintivos”, de Márcia Keske Soares. A autora inicia o seu texto reconhecendo a contribuição da Linguística para a Fonoaudiologia, não só para uma melhor compreensão de aspectos teóricos, mas também para a avaliação e o tratamento dos desvios de linguagem, sobretudo na determinação de novos modelos de tratamento, ao evidenciar a necessidade da consideração não apenas do nível articulatorio, mas da organização cognitiva da fala. Keske-Soares busca verificar a aplicabilidade de uma abordagem de terapia fonológica, o Modelo “ABABRetirada” (TYLER; FIGURSKI, 1994 apud KESKE-SOARES, 2001), que se fundamenta na hierarquia implicacional dos traços distintivos delineada por Dinnsen e demais autores (1990 apud KESKE-SOARES, 2001). Ela destaca alguns pressupostos teóricos que o fonoaudiólogo deve conhecer para entender melhor o trabalho terapêutico, como a definição e a caracterização dos desvios fonológicos evolutivos, os padrões normais de aquisição fonológica e o funcionamento da proposta terapêutica, e argumenta que, conhecendo esses fundamentos, o profissional identifica, com maior precisão, os padrões de erros, o alvo a ser trabalhado e as generalizações possíveis, atingindo, com mais rapidez e eficácia, os objetivos da intervenção terapêutica. Mas a autora ressalta que, além de conhecer os pressupostos mencionados, o fonoaudiólogo deve estar atento aos fatores emocionais, cognitivos e sociais da criança, que são muito importantes para o bom desenvolvimento do processo terapêutico.

**LAMPRECHT, R. R. Sobre os desvios fonológicos. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-212.**

Compondo o livro *Aquisição fonológica do português*, que trata da aquisição fonológica em condições típicas, o último capítulo, intitulado “Sobre os desvios fonológicos”, aborda os casos em que a aquisição fonológica, em linhas gerais, segue em desacordo com o que foi apresentado nos demais capítulos da obra. Conforme Lamprecht, em uma fala com desvios fonológicos, há um sistema,

sendo, portanto, fulcral para o tratamento fonoaudiológico compreender melhor como tal sistema se organiza. Assim, no capítulo indicado, você encontrará, de forma bastante didática, a definição de desvio fonológico, o que distingue a aquisição fonológica desviante da considerada normal, as características que definem os sistemas fonológicos com desvios, algumas amostras e análises de fala com desvio, bem como a análise das estratégias de reparo utilizadas e de algumas estratégias incomuns encontradas no desenvolvimento atípico.

**LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.** Alguns aspectos da escrita de uma criança com desvio fonológico. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 95-106, jan./jun.2011. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/lazzaroto2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

No artigo “Alguns aspectos da escrita de uma criança com desvio fonológico”, Lazzarotto-Volcão procura analisar como ocorre o processo de apropriação da escrita alfabética do português por uma criança de sete anos e um mês com desvio fonológico. Para tanto, a autora começa o texto abordando a noção de consciência fonológica e como essa capacidade, desenvolvida gradualmente, ao longo da maturação da criança e de sua relação com a instrução formal, é importante para a alfabetização, uma vez que se refere à capacidade de manipular conscientemente os sons da fala, possibilitando uma melhor compreensão do funcionamento das relações entre grafema e fonema. Assim, considerando que os desvios fonológicos se caracterizam por um atraso ou alteração no processo de aquisição do sistema fonológico de sua língua materna, a autora visa investigar quais tipos de consciência fonêmica podem ser desenvolvidas e se ocorre algum tipo de atraso na aquisição da escrita em função do desvio.

**OLIVEIRA, M. V. B.** Um estudo sobre a consciência fonológica em crianças com desvios fonológicos. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 44, p. 153-173, jul./dez. 2011.

Tratando especificamente de consciência fonológica em condições atípicas, o artigo intitulado “Um estudo sobre a consciência fonológica em crianças com desvios fonológicos”, de Marcus Vinicius Borges Oliveira, aborda a consciência fonológica a partir da análise do desempenho de dez crianças com diagnóstico de desvio fonológico em atividades direcionadas e controladas, por meio da

aplicação do Exame Fonético-Fonológico (ERT) e de tarefas de reconhecimento de rimas, sílabas e fonemas propostas por Carvalho (2003 apud OLIVEIRA, 2011). O artigo aponta que crianças com desvios fonológicos apresentam diferentes níveis de consciência fonológica e ressalta a importância de conhecer o desempenho de crianças com desvios fonológicos para compreender o próprio distúrbio de linguagem, como também contribuir para a elaboração de programas de reabilitação ou de estimulação das habilidades fonológicas que levem em conta as singularidades.

**LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. O modelo padrão de aquisição de contrastes: uma nova abordagem para o desvio fonológico. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, n. especial, p. 109-121, 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2012-2/edicao-especial-2012/>. Acesso em: 20 jul. 2020.**

Uma outra indicação de leitura é o trabalho “O Modelo Padrão de Aquisição de Contrastos: uma nova abordagem para o desvio fonológico”, de autoria de Cristiane Lazzarotto-Volcão. No artigo, a autora analisa gramáticas de sons de crianças em contexto de aquisição atípico, com base no Modelo Padrão de Aquisição de Contraste (PAC), construído por Lazzarotto-Volcão (2009), fundamentando-se na proposta de Princípios Fonológicos Baseados em Traços. (CLEMENTS, 2009 apud LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2012) Ela examina dados de crianças com desvio fonológico – que é definido como uma dificuldade na organização do componente fonológico durante o processo de aquisição de uma língua –, a fim de observar se as análises realizadas apresentam mais informações sobre o funcionamento da fonologia infantil. A autora afirma que o modelo propicia a identificação do que, possivelmente, distingue o processo típico do atípico, bem como salienta que as diferenças constatadas trazem implicações relevantes para a compreensão dos desvios fonológicos e para a condução de uma intervenção terapêutica que promova, com adequação e mais celeridade, a organização do sistema da criança.

**LOUSADA, M.; ALVES, D.; FREITAS, M. J. Avaliação linguística em contextos de desenvolvimento típico e atípico: aspectos fonéticos e fonológicos. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (org.). *Aquisição de língua materna e não***

*materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 359-380.

De autoria de Marisa Lousada, Dina Alves e Maria João Freitas, o capítulo “Avaliação linguística em contextos de desenvolvimento típico e atípico: aspetos fonéticos e fonológicos” aborda, inicialmente, a mudança de paradigma que ocorreu a partir da década de 1970, quando as dificuldades na produção dos sons passaram a ser vistas não apenas como um problema articulatório, mas como um problema linguístico relacionado à organização do sistema fonológico, o que causou impacto no diagnóstico e na intervenção terapêutica. Ao assinalar os contributos da Linguística para o contexto clínico, as autoras explicam, partindo de dados do português europeu, as especificidades da Fonética e da Fonologia, estabelecem a distinção entre os conceitos de fone e fonema, além de apontar a importância das contribuições da Fonologia não linear para o aprimoramento da prática clínica. Elas explanam sobre a avaliação fonética e a avaliação fonológica, identificando as suas características e os seus instrumentos, e salientam que, com a seleção criteriosa das ferramentas oferecidas pela Fonética e pela Fonologia, é possível descrever e interpretar com maior fidedignidade os casos examinados, bem como assegurar a eficácia das intervenções terapêuticas. Também ressaltam que cientistas de diferentes áreas defendem a relevância do trabalho interdisciplinar para solucionar a problemática no que concerne à ampla variação de técnicas, modelos e ferramentas de avaliação e intervenção e à consistência da terminologia, dos materiais, dos objetivos e dos construtos adotados.

**MATZENAUER, C. L. O funcionamento das classes naturais de segmentos na aquisição da fonologia e nos desvios fonológicos. In: CORRÊA, L. M. S. (org.). *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018. p. 229-264.**

No capítulo intitulado “O funcionamento das classes naturais de segmentos na aquisição da fonologia e nos desvios fonológicos”, Carmen Lúcia Matzenauer, centrando-se no funcionamento de classes naturais de segmentos e a partir dos fundamentos da Fonologia Autossegmental, com ênfase na Geometria de Traços, propõe uma nova perspectiva de observação do comportamento das consoantes nos sistemas de sons de crianças em processo aquisicional do português brasileiro. O seu objetivo é apresentar uma análise em que seja possível apreender

os fenômenos que motivam o funcionamento de sistemas fonológicos infantis durante o processo de aquisição considerado típico, como também de crianças em cuja fala são constatados desvios fonológicos. Conforme Matzenauer, os dados analisados confirmam que, na aquisição fonológica, mesmo em crianças que apresentam desvios, existe uma relação entre o comportamento do segmento e o funcionamento da classe natural. Para a autora, o processo de aquisição dos segmentos deve ser visto como uma construção gradativa da sua estrutura interna, que está vinculada ao funcionamento das classes naturais. Sendo assim, para o diagnóstico e a terapia de desvios, é necessária a identificação dos segmentos que compõem cada sistema e das classes que esses sons integram, baseando-se nas coocorrências de traços. Matzenauer acredita que, sob essa ótica, a compreensão do fenômeno pode ser mais facilitada e, conseqüentemente, terapêuticas pertinentes e efetivas, com base fonológica, podem ser encaminhadas.

## NOTAS FINAIS

Neste capítulo, foram indicadas, de forma não exaustiva, leituras relacionadas aos estudos sobre Desvios Fonológicos. Você pôde conhecer alguns trabalhos que abordam, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, o desenvolvimento do sistema fonológico do português em crianças que apresentam desvios fonológicos, bem como os procedimentos para o diagnóstico e a escolha de modelos de intervenção terapêutica para a adequação do sistema fonológico desviante. Essas sugestões de leitura darão a você uma fundamentação teórica básica para o entendimento do tema e poderão servir como direção, caso tenha interesse, para a realização de futuras investigações nesse campo de estudos.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, W. A. C. *O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- CLEMENTS, G. N. The role of Features in Phonological Inventories. In: RAIMY, E.; CAIRNS, C. E. (ed.). *Contemporary views on architecture and representations in phonology*. Cambridge: MIT Press, 2009. p. 19-68.

DINNSEN, D.; CHIN, S.; ELBERT, M.; POWELL, T. Some constraints on functionally disordered phonologies: phonetic inventories and phonotactics. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, [s. l.], v. 33, p. 28-37, Mar. 1990.

LAMPRECHT, R. R. Sobre os desvios fonológicos. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-212.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes*. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 11-33.

TYLER, A. A.; FIGURSKI, G. R. Phonetic inventory changes after treating distinctions along an implicational hierarchy. *Clinical Linguistics & Phonetics*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 91-107, 1994.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



## **DEZ OBRAS PARA CONHECER ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

LIANE CASTRO DE ARAUJO  
SILVANNE RIBEIRO-VELÁZQUEZ

### **INTRODUÇÃO**

A Alfabetização, como ensino inicial da modalidade escrita da língua, é um dos grandes desafios educacionais do Brasil. Como objeto de conhecimento complexo e multifacetado (como a própria linguagem), constitui uma temática ampla que envolve diversas áreas de conhecimento, como a Pedagogia, a Linguística, a Psicologia, entre outras. O campo do ensino inicial da leitura e escrita no Brasil se caracterizou e se caracteriza como um campo de tensões e disputas de discursos e concepções sobre o que seja alfabetizar e como se alfabetiza, cada perspectiva enfatizando, em geral, uma de suas facetas.

Mortatti (2000) – importante pesquisadora da história da alfabetização no Brasil – afirma que essas disputas se dão em torno das tematizações (teorias e concepções), das normatizações, no âmbito das leis e políticas públicas, e das suas concretizações nas práticas escolares. Como discute a autora, tais disputas definem, em cada momento histórico, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e da escrita, numa dinâmica de continuidades e descontinuidades, rupturas e permanências. Metodologias de alfabetização reputadas como a novidade de um tempo vêm se colocar como melhores e mais

modernas do que as que existiam antes, que passam a ser o tradicional daquela época. Estas, no entanto, foram também a novidade de um momento histórico anterior. No passado, essa dinâmica se deu com os métodos clássicos de alfabetização, hoje ditos tradicionais, e se dá atualmente, com novas roupagens, já que propostas antigas podem ressurgir em outros momentos históricos. É preciso conhecer essa dinâmica para entender, inclusive, essas ondas de retorno a antigas proposições transvestidas com discurso de novidade.

Entretanto, o campo também evolui para acompanhar as transformações da sociedade. O que servia em um tempo, pode não servir mais em outro. O conceito de “letramento”, fortemente tematizado hoje, foi engendrado na medida em que novos desafios se colocaram para os sujeitos numa sociedade letrada. O campo teórico-metodológico da Alfabetização transformou-se consideravelmente desde os anos 1980, em função de contribuições teóricas advindas de diversas áreas, relativizando a importância da definição de qual seria o melhor método para alfabetizar. Todos eles fundam-se em uma perspectiva epistemológica associacionista e mecanicista, com ênfase em uma concepção da linguagem escrita como código de transcrição subordinado à oralidade – perspectiva questionada a partir de então. Novas concepções de língua e linguagem, de aprendizagem e de ensino, das imbricações entre oralidade e escrita, bem como do sujeito que aprende, foram, assim, decisivas nas mudanças de concepções de alfabetização, que passaram a tomar a linguagem como interação social. Dessa forma, a escrita passa a ser vista como uma prática social que envolve um sistema complexo de notação da língua – um instrumento cultural – e não um código de transcrição da fala. Concebe-se a sua aprendizagem, por sua vez, como uma apropriação ativa por parte dos sujeitos nessas interações.

Com isso, no âmbito da aprendizagem, a compreensão do funcionamento da escrita alfabética passa a se configurar como uma sucessão de construções e reconstruções cognitivas atreladas a reflexões contínuas dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento que aprendem; nesse caso específico, a linguagem escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) Os conhecimentos que os falantes nativos possuem de sua língua passam a ser considerados, construídos e ampliados nas interações uns com os outros. A escrita, nesse sentido, se define como um sistema de representação aproximado da língua oral e não subordinado a ela, e tampouco como uma mera transmissão de um código de associações diretas entre fonemas e grafemas. Já no âmbito mais amplo da linguagem escrita, o foco

na cultura escrita e o conceito de letramento lançaram luzes sobre um aspecto fundamental da leitura e da escrita: a sua dimensão sociocultural e origem nas práticas sociais. (SOARES, 2009) Ou seja, a escrita passa a ser vista não apenas como um sistema de notação, mas como prática sociocultural, no contexto de uma cultura escrita, ou melhor, de culturas do escrito. O estudo do Letramento, que no Brasil encontra as formulações de Paulo Freire, trouxe necessárias transformações no ensino da linguagem escrita.

O letramento, no entanto, constitui um conceito complexo com várias acepções possíveis. Tanto pode ser tomado em seu sentido socioantropológico e sociocultural mais amplo, envolvendo práticas que extrapolam tanto a escola e os processos individuais dos sujeitos, quanto os usos legitimados da escrita pela instituição escolar (STREET, 2014), como pode ser referido em sua vertente mais pedagógica, como a apropriação dos usos e funções da escrita. No limite, pode ser tomado de forma bem restrita como um conjunto de habilidades individuais de uso da escrita alfabética, desenvolvidas na escola – sentido referido criticamente por Brian Street como “letramento autônomo”. (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) Diferentes perspectivas tomam esse conceito diferentemente. Aliás, tanto o termo “letramento” quanto o termo “alfabetização” disputam sentidos e aglutinam diversas acepções, como também o termo *literacy*, do inglês, que é traduzido ora como “letramento”, ora como “literacia” e ora como “alfabetização”, com diferentes sentidos.

Nem todas as concepções de alfabetização no Brasil assumem o conceito de letramento, preferindo referir-se à cultura escrita ou mesmo a ampliar o conceito de alfabetização para englobar esses usos sociais da escrita. Assim, há a perspectiva, como a do “alfabetizar letrando” defendida por Magda Soares (2009), que prefere reservar o termo “alfabetização” para a apropriação da escrita alfabética, ainda que a tomando de forma indissociável do letramento. O termo “letramento”, nesse caso, é atribuído às práticas de leitura e escrita e à aprendizagem dos usos sociais da escrita. (SOARES, 1998) Outras perspectivas, de cunho construtivista e/ou sociointeracionista entendem a alfabetização como o ensino e a aprendizagem da língua escrita, envolvendo tanto o sistema quanto as práticas de leitura e escrita; enfatizam que estar alfabetizado não residiria apenas em ser capaz de ler e grafar palavras, mas igualmente inserir-se na cultura escrita. (FERREIRO, 2013; VYGOTSKI, 1995) Outras, ainda, com orientação bakhtiniana, preferem referir-se à alfabetização como o processo mais amplo

que possibilita a participação social e discursiva de interlocutores situados no mundo sociocultural e histórico; ou seja, tomam a alfabetização como um processo discursivo, problematizando e dispensando, em geral, o termo “letramento”. (GOULART, 2014; SMOLKA, 1988)

Fato é que, a despeito da perspectiva e das acepções de alfabetização e letramento consideradas, o que parece ser consenso no campo, guardadas as diferentes ênfases de cada uma, é que o ensino da linguagem escrita envolve aprendizagens relativas à notação da língua e a seu uso para compreender e produzir textos de diversos gêneros, em diversas situações comunicativas, e aprendizagens relativas aos usos da escrita na sociedade, em um sentido mais amplo. Na contracorrente de todas essas concepções, com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), o Ministério da Educação importou o conceito de literacia, usado em Portugal, dispensando o conceito de letramento nas políticas e programas da época e elegendo o método fônico como metodologia única de alfabetização. Longe de ser uma opção semântica neutra, o uso do termo “literacia”, no sentido que utilizam, opera um apagamento da dimensão sociocultural da alfabetização, esta já reduzida a um processo técnico. Usando ou não o termo “letramento”, nenhuma outra concepção atual de alfabetização desconsidera a dimensão sociocultural do ensino da linguagem escrita.

É importante ressaltar, no entanto, que conceituar a alfabetização como apropriação da escrita alfabética – como faz Soares (2016) – não significa tampouco reduzi-la ao ensino de um código, uma técnica de converter grafemas em fonemas e vice-versa, pois se trata de um sistema de representação e de notação que implica em compreender gradualmente, e de forma ativa, seu funcionamento, suas propriedades. Além disso, pelo princípio da indissociabilidade entre alfabetização e letramento defendido pela autora, não se concebe aprender a escrita alfabética como um sistema de formas abstratas, sem relação com as práticas de leitura e escrita. Por isso, conceber o sistema alfabético como um instrumento cultural (VYGOTSKI, 1995), ferramenta que possibilita ampliar a participação na cultura letrada, e cuja aprendizagem envolve um laborioso trabalho cognitivo e simbólico, é mais efetivo do que reduzi-lo a uma técnica.

Assim como o conceito de letramento, o conceito de alfabetização também varia de concepção a concepção, sendo, em grande medida, polissêmico. Ainda que se admita sua especificidade quanto à aprendizagem de um sistema notacional que representa, em certa medida, de forma arbitrária e convencional, os

sons da fala, ainda assim conceitos mais amplos nos interpelam. No âmbito de uma mesma perspectiva, ora referimos à alfabetização como um processo mais amplo (que poderia até englobar o letramento), e ora como a apropriação da escrita alfabética; ora referimos à alfabetização como o processo que se inicia desde que a criança começa a interagir com a escrita e a pensar sobre essa notação, ora ao momento curricular específico de sistematizar os conhecimentos sobre o funcionamento alfabético dessa notação. É preciso, pois, considerar a acepção do termo “alfabetização” quando nos referimos a ele.

Atualmente, vários autores vêm discutindo sobre os diversos níveis de imbricação entre oralidade e escrita, numa via de mão dupla, em que uma influencia a outra, bem como insistindo na necessidade de abordar o funcionamento alfabético de modo explícito no ensino na língua escrita, contudo de modo reflexivo, metalinguístico e não mecânico. (GOMBERT, 1990; MORAIS, 2019) Pesquisas indicam que o desenvolvimento da consciência fonológica – reflexão e manipulação deliberada sobre diferentes unidades sonoras da língua – tem relação positiva com a apropriação da escrita alfabética. Além de diversas unidades, implica diversos níveis e tipos de operações cognitivas, como identificação, produção, segmentação, entre outras. Embora a escrita alfabética se estruture pela relação fonema e grafema, diversos pesquisadores apontam a importância, no seu ensino, da sensibilidade e da consciência fonológica de outros segmentos linguísticos como rimas, sílabas, aliterações, entre outras unidades mais holísticas, que contribuem para chamar a atenção à dimensão sonora da língua e sua relação com a escrita, e aproximam, gradativamente, os aprendizes da natureza fonêmica da notação alfabética. A consciência fonológica – que é uma atividade metalinguística com foco na dimensão fonológica da língua – embora não suficiente, é fundamental na alfabetização, junto com a apropriação do princípio alfabético, conforme indicam autores de diversos campos, como a linguística (ABAURRE, 1986; CAGLIARI, 1989); a ciência cognitiva da leitura (GOMBERT, 1990; SNOWLING; HULME, 2013); e estudos no campo da psicologia e educação, no qual pesquisadores como Soares (2016) e Morais (2012, 2019), entre outros, discutem a necessária articulação entre as aprendizagens referentes ao sistema alfabético, sua base fonológica e as práticas de leitura e escrita. Afinal, embora o sistema de escrita seja, em última instância, de natureza ortográfica, e no processo de aprendizagem também estejam implicados conhecimentos de outros níveis de análise da linguagem, a dimensão fonológica é a base da notação gráfica.

A natureza da relação entre a consciência fonológica e a apropriação da escrita é, no entanto, controversa e há muito por ser estudado. Para alguns, a consciência fonológica, em especial a fonêmica – que é a consciência da unidade fonema – é pré-requisito para a alfabetização e, para outros, é a consequência de ter se apropriado da escrita alfabética. Já uma terceira posição concebe essa relação como uma causalidade recíproca, sendo algumas habilidades necessárias para a alfabetização e outras sendo desenvolvidas a partir e/ou paralelamente ao domínio progressivo da escrita alfabética. Ou seja, uma influencia a outra reciprocamente. Conceber a consciência fonêmica como pré-requisito implica na sua abordagem prévia à escrita, propondo-se a segmentação oral das palavras em fonemas e a pronúncia artificial de fones isolados como operações necessárias à alfabetização, o que é questionado até mesmo por certas vertentes da Ciência Cognitiva. Já para as outras duas perspectivas, é a escrita alfabética que possibilita tomar consciência da unidade fonêmica, pois o fonema é uma unidade abstrata e não pronunciável isoladamente (fonemas consonantais), devido à coarticulação da fala, sendo a sílaba a emissão sonora mínima.

Muitos estudos em diferentes idiomas atestam que, evolutivamente, a segmentação silábica antecede, por isso mesmo, à fonêmica. Para os adeptos da reciprocidade, há algumas habilidades de consciência fonêmica que podem contribuir para compreender o funcionamento do sistema, e outras que se desenvolvem ao lado e após essa compreensão. Segundo Morais (2019), observar e produzir, na oralidade, palavras cujos fones iniciais se repetem, ou situações em que a mudança de fones iniciais produz pares mínimos, refletindo a natureza do fonema como unidade distintiva, é suficiente para a alfabetização. Mesmo assim, essa consciência se consolida em presença da escrita, como por exemplo ao confrontar palavras escritas tais como “Rosa-Rita-Rute-Rafael” e prestar atenção a essa unidade sonora semelhante produzida pela letra “r”, ou observar a diferença produzida na pronúncia de palavras como “Pão-Mão-Cão” ou “Bala-Mala-Sala”, ao trocar as letras iniciais.

Nessa perspectiva de reciprocidade, se a consciência de certos segmentos orais contribui para a alfabetização, a escrita fornece, igualmente, um modelo de análise do oral, especialmente em relação ao fonema, que se torna observável ao confrontarmos as pautas sonora e gráfica. Reforçando a relação entre a consciência fonêmica e a escrita, Soares (2016) prefere, inclusive, falar em consciência grafofonêmica.

Assim, essas diferentes perspectivas propõem procedimentos distintos, mas é preciso ressaltar que o caminho das propostas fônicas que defendem o treinamento prévio dessa segmentação não é a única conclusão a que se pode chegar, nem mesmo no âmbito da Ciência Cognitiva. Mesmo nesse referencial, se há orientações fônicas que tomam a consciência fonêmica como habilidade de segmentação fonêmica oral e defendem-na como pré-requisito para se alfabetizar, há também os que afirmam que tal habilidade não surge espontaneamente e previamente à escrita, sendo a apropriação do funcionamento alfabético que permitirá que se desenvolva tal habilidade.

Muitos resultados que as pesquisas cognitivas aportam ao campo da alfabetização são fundamentais, mas é preciso considerar, igualmente, outros achados de diferentes pesquisas, afinal é importante evitarmos o discurso de que a única perspectiva válida de ciência no campo da educação seja advinda da ciência experimental, de cunho cognitivo, que desconsidera, muitas vezes, os contextos não controlados e a perspectiva qualitativa de escuta das falas dos sujeitos. Outros aspectos, socioculturais, pedagógicos e linguísticos, precisam ser considerados no processo educativo, e a interpretação pedagógica das pesquisas levada em conta. De qualquer modo, o campo teórico-metodológico da alfabetização precisou colocar foco, novamente, nessa dimensão cognitiva e linguística da apropriação da escrita alfabética.

Soares (2003) sugere que a partir dos anos 1980, com a ênfase – que teve o seu papel – nos aspectos psicológicos e sociais do ensino da língua escrita, houve uma perda da especificidade da alfabetização como processo linguístico, ao que ela chamou de “desinvenção da alfabetização”. A autora propôs, então, uma “reinvenção da alfabetização”, que implica em colocar ênfase nos aspectos linguísticos da apropriação da escrita alfabética, nas especificidades desse processo, ensinar o funcionamento da escrita alfabética, mas em novas bases, considerando os avanços na área a partir dos anos 1980. Se no campo teórico e em programas de formação docente podemos verificar tal “desinvenção”, Gontijo (2014) lembra, no entanto, que, no nível das práticas, isso não se efetivou. Docentes seguiram abordando, de forma mais ou menos contundente, esses aspectos linguísticos – muitas vezes, recorrendo aos métodos e procedimentos mecânicos clássicos. Soares (2004), Morais (2012) e Cagliari e Massini Cagliari (1999) questionam perspectivas que minimizam o ensino e contam com a aprendizagem incidental dos aspectos notacionais e fonológicos

da escrita, sob o pressuposto de que a criança seria capaz de “[...] descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita”. (SOARES, 2004, p. 14) Entendem que a abordagem desses aspectos deve ser planejada na ação docente, de modo sistemático e intencional, a partir de situações reflexivas, que favoreçam a apropriação gradual das propriedades do sistema alfabético, em contexto e ao lado das práticas letradas, da participação na cultura escrita. Assim, enfatizam os aspectos linguísticos e cognitivos da apropriação da escrita alfabética, ao lado dos aspectos socioculturais. Essa é, no entanto, uma perspectiva dentre outras. Em outras concepções, embora se reconheça o papel da aprendizagem da notação da língua, põem-se diferentes ênfases nesse aspecto.

Nas disputas por discursos no campo teórico, há ora uma luta pela hegemonia em termos dos desdobramentos nas normatizações e concretizações, ora há também possíveis diálogos. Assim, há atualmente, concepções em conflitos e concepções que dialogam, se complementam, umas enfatizando mais os aspectos sócio-históricos ou socioculturais e/ou discursivos dessa apropriação; outras, o processo psicológico, cognitivo, de construção dos conhecimentos pelos sujeitos no convívio com as práticas de leitura e escrita; outras destacando apenas as habilidades cognitivas e os aspectos fônicos da alfabetização; e por fim aquelas que defendem a importância de abordar o funcionamento da escrita alfabética, seus aspectos cognitivos e linguísticos de forma intencional, mas em contexto das práticas sociais letradas e sem perder de vista a aprendizagem ativa dos sujeitos, numa perspectiva mais consensual, de abordagem das diversas facetas do ensino e aprendizagem da linguagem escrita. (SOARES, 2016)

Mortatti (2015, p. 199), no entanto, alerta quanto ao perigo da “tentativa de imposição de falso consenso, por meio da homogeneização da pluralidade de pontos de vista e posições teóricas e políticas, sabidamente em disputa” e do silenciamento das tensões no campo. Assim, é preciso estar atento ao risco de “ecletismo teórico-conceitual” desavisado, que busca apaziguar as divergências com combinações e bricolagens aleatórias e simplórias. Entretanto, por outro lado, é preciso atentar também, como discute Belintane (2006), à necessidade de consensos mais amplos e diversificados, que considere o movimento dialético típico do conhecimento científico contemporâneo, em que se busca a interdisciplinaridade, se respeita a heterogeneidade e se considera a complexidade dos processos e das diversidades culturais. Soares (2016) contribui com o debate



afirmando sobre a necessidade de abordar as diferentes facetas do ensino e aprendizagem da linguagem escrita: a faceta sociocultural, que envolve os usos da escrita na sociedade; a faceta interativa, relativa às práticas e procedimentos de leitura e escrita de textos de diversos gêneros; e a faceta linguística, relativa à língua escrita e, em especial, a escrita alfabética. Dito isso, reiteramos que é preciso conhecer esse cenário de tensões e diálogos de concepções e discursos para se situar no campo teórico, didático e político da alfabetização – e é para conhecer essas diversas concepções que convidamos os(as) leitores(as) com a indicação destas dez obras que selecionamos.

Convém ressaltar que, de qualquer modo, os diálogos e os confrontos entre diferentes concepções de alfabetização e mesmo de distintas perspectivas epistemológicas devem-se à complexidade do objeto de conhecimento e constituem uma característica inerente à atividade científica. Desde que, mesmo em confronto, assegurem uma pauta mínima, comum, que as aproximem na perspectiva de sujeito que se quer formar, e que respeitem a heterogeneidade linguística como forma de favorecer aprendizagens significativas e reflexivas da língua portuguesa falada e escrita no Brasil, essas concepções diversas podem conviver na diversidade, mobilizando o campo a partir de suas diferentes perspectivas. Afinal, tais debates não podem perder de vista a educação como processo de humanização, que busca a justiça social e a formação de sujeitos críticos e plenos. E, no caso da alfabetização, sujeitos que, respeitados em sua diversidade linguística, participem amplamente, ativamente e criticamente das culturas do escrito, ampliando suas experiências com a linguagem oral e escrita, a partir de diversas práticas sociais, materializadas por pluralidades de gêneros discursivos, de diferentes esferas da comunicação humana. Afinal, concordando com Cagliari (2011) que diz que a experiência de anos como ouvintes e falantes de uma língua permite aos sujeitos atenderem às necessidades de comunicação e de uso da linguagem, Silva (2004, p. 27) ressalta:

Qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na sua modalidade oral própria a sua comunidade de fala. Admitido esse princípio, qualquer trabalho de ensino da língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo.

As mudanças na instância das tematizações (teorias, concepções), a partir dos anos 1980, ressoaram na instância das normatizações, com propostas curriculares, programas de formação de professores e outras políticas públicas, e, de uma forma ou de outra, também na instância das concretizações da prática pedagógica, embora não tão amplamente, como discute Gontijo (2014). Não podemos deixar de mencionar, igualmente, no campo político, a influência da crescente mercantilização da educação, a internacionalização da discussão sobre o papel da alfabetização nos interesses de uma sociedade neoliberal, e a emergência de uma pedagogia baseada em medições do rendimento escolar, aspectos que também se fizeram sentir no âmbito dessas disputas e, mais concretamente, nas políticas públicas de alfabetização no Brasil, desde a década de 1990, como discutem Stieg e Araújo (2017) e Mortatti (2010). Como foi observado entre 2018 e 2022, aliado a um retrocesso e conservadorismo exacerbado em campos diversos, esse movimento caminhou para um reducionismo do processo da alfabetização, que instrumentalizava ao extremo o ensino e artificializava a língua, com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), revelando que essa volta a antigos princípios sempre pode estar à espreita. Essa política desconsiderava, em suas formulações, todo o campo da alfabetização no Brasil, a diversidade de concepções, impondo uma perspectiva única, tomada como verdade última, sob a retórica das “evidências científicas”, e o apagamento das dimensões sociocultural e política da alfabetização. (MORTATTI, 2019) A alfabetização não é um processo nem um campo de conhecimento neutro, assim como a linguagem não é neutra. Neutralizar a língua e seu ensino e objetificá-la sob formas abstratas disfarça seu caráter social. A dimensão sociocultural e sociopolítica da alfabetização não pode ser dissociada das decisões sobre os aspectos didático-pedagógicos, curriculares e da formação docente, sob o risco do tecnicismo e da reificação do ensino a língua como o ensino de um sistema de formas abstratas, autônomo, dissociado dos usos que se faz dessa língua na sociedade. Ao que parece, arriscamos, naquele momento, o que aprendemos com Paulo Freire, que sempre associou a alfabetização a um contexto mais amplo de acesso à cultura e à participação política. Não à toa, sua perspectiva esteve sob ataque.

Certas de que conhecer as dinâmicas desse campo complexo é fundamental para a formação de estudantes de diversas áreas que lidam com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, os(as) convidamos à leitura das indicações de dez

livros fundamentais no campo da alfabetização, considerando e reafirmando a diversidade de concepções e o perigo de silenciá-las. Indicamos, nesse sentido, uma obra relativa à história da alfabetização e dessas disputas no campo, obras advindas de diferentes concepções, que envolvem perspectivas construtivista, sociointeracionista, discursiva e cognitiva, bem como a perspectiva da Linguística, e obras que trazem especificidades do ensino da escrita na etapa da educação infantil e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## O ESSENCIAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

**MORTATTI, M. do R. L.** *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994.* São Paulo: Editora Unesp, 2000.

A obra traz uma pesquisa da autora sobre a história do ensino de leitura e escrita no estado de São Paulo, entre os anos de 1876 e 1994, fornecendo um cenário que o coloca como uma referência indispensável para traçar a história da alfabetização no Brasil. Dividindo o período em quatro momentos históricos, a pesquisa vai do aparecimento da Cartilha maternal (1876) às pesquisas sobre psicogênese da língua escrita, a partir dos anos 1980, envolvendo o movimento de “metodização”, as disputas entre métodos de alfabetização, a alfabetização “sob medida”, com foco psicológico, até a “desmetodização” no campo, quando a querela sobre “qual o melhor método” é minimizada diante de novos entendimentos sobre o campo do ensino da linguagem escrita. A autora discute sobre a dinâmica de configuração e reconfiguração dos sentidos de “tradicional” e “novo”, mostrando que o que era considerado “tradicional” em cada época foi considerado “moderno” e “novo” em outra, que engendrou disputas pela hegemonia de tematizações (teorias, concepções), normatizações (leis, programas) e concretizações (materiais, prática) no campo. A pesquisa desenvolvida fornece muitas fontes primárias e secundárias garimpadas pela autora para fundamentar seus estudos históricos, constituindo-se, por isso também, em uma obra essencial. É, por isso mesmo, considerada por Magda Soares, na sua “Apresentação”, como um cânone brasileiro das obras sobre o ensino da língua escrita – uma “fonte das fontes”. Por vezes de leitura mais árida, quando recorre a obras originais

antigas, a obra, no entanto, constitui um guia importante para entender a complexidade do campo em seus aspectos históricos, teóricos e políticos. A leitura desse livro constitui, assim, uma base fundamental para compreender a história da alfabetização no Brasil, as dinâmicas entre as diversas perspectivas e métodos propostos no passado, mas também os processos de continuidade e descontinuidade que perduram nas dinâmicas do campo na atualidade.

**FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.**

Originalmente escrita em espanhol no ano de 1979, essa obra é paradigmática e considerada de grande impacto no campo da alfabetização, tanto no Brasil como no mundo. As autoras, reconhecidas internacionalmente, adotam a Teoria Construtivista de Jean Piaget e a Psicolinguística como marcos teóricos, porém aprofundando-se em um campo não investigado por Piaget que é a linguagem escrita. É composta de oito capítulos, constituídos a partir de uma ampla pesquisa com crianças argentinas, na qual é evidenciada, de maneira inédita, a descrição de como elas constroem suas hipóteses evolutivas até alcançarem o entendimento do sistema alfabético. Para as autoras, a compreensão do sistema de escrita implica em um complexo e gradual processo de apropriação de conhecimento. O ineditismo da obra reside em que, à época de seu lançamento, as questões metodológicas e teóricas estavam sedimentadas historicamente em discussões acerca dos melhores métodos de alfabetização para ensinar as crianças, desconsiderando-as como sujeitos cognoscentes. Nesse sentido, a obra contribuiu sobremaneira para o deslocamento do foco do “como ensinar”, direcionando o debate para a importância da compreensão dos processos de construção e reconstrução cognitivas das crianças frente ao objeto de conhecimento que é a escrita. Além disso, a obra problematiza a alfabetização como uma questão de alta implicação política e social. Por tratar-se de uma pesquisa empírica, cuja essência objetiva identificar e descrever os processos implicados na apropriação da escrita, sua leitura pode não resultar simples para o estudante que se inicia no tema da alfabetização. Contudo, a importância ímpar da obra, confere-lhe a menção neste capítulo e a indicação de leitura necessária. A *Psicogênese da Língua Escrita*, para além da obra, converteu-se em uma importante teoria que extrapolou o campo da alfabetização inicial, trazendo à luz novos direcionamentos

sobre a compreensão do pensamento infantil. Sua publicação e disseminação entre educadores e psicólogos, são consideradas, por muitos estudiosos, como uma revolução no campo, ao momento de afirmar a alfabetização como um processo de ordem conceitual e não algo externo aos sujeitos que aprendem a escrever e ler. Além de evidenciar, de maneira inédita, que as crianças pensam ativamente sobre este objeto cultural que é a escrita. A obra oferece importantes subsídios teóricos aos professores para compreenderem os processos de aprendizagens das crianças e, a partir daí, construir metodologias que tenham em conta os percursos do pensamento infantil implicados na alfabetização.

**TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.**

A partir da concepção construtivista, a autora Ana Teberosky, com a colaboração de Teresa Colomer, renomadas pesquisadoras vinculadas à Universidade de Barcelona (UB) e à Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), respectivamente, tecem relevantes considerações teóricas e práticas sobre os processos de aprendizagem implicados na alfabetização inicial de crianças pequenas. A essência da obra está em reafirmar a importância da compreensão acerca do pensamento infantil ao longo dos processos de apropriação da escrita e da leitura. Seguindo os postulados da teoria construtivista da psicogênese, a criança é considerada como protagonista ativa nesse processo. Reflete-se sobre “o como” ensinar as crianças sem propor um modelo prescritivo e, para tanto, reafirma a importância da compreensão acerca do pensamento e respostas evolutivas das crianças no momento de se apropriarem desses objetos culturais. Aborda, ademais, um tema que inquieta muitos educadores: a construção de didáticas eficazes considerando os pressupostos da teoria construtivista e em que, de fato, consiste essa teoria. Defende-se que não se trata de modelos e fórmulas prescritivas de ensino, mas sim de fortalecer a importância do diálogo entre três elementos implicados no processo educativo: as crianças, os adultos e os materiais. A obra apresenta-se de forma didática, com variadas ilustrações em cores, traz provocações sobre outras teorias e exemplos práticos. Possui seis capítulos que estão descritos com os seguintes títulos no sumário da obra: “As primeiras experiências das crianças com a linguagem escrita”, “Construção do conhecimento sobre a escrita”, “O ambiente material e social, o papel do professor na

sala de aula e livros infantis na sala de aula” (este último de autoria de Teresa Colomer), entre outros. No final de cada capítulo é apresentado um glossário ao leitor, contendo os principais conceitos abordados. É um livro com interessantes proposições e sua menção, neste capítulo, reside no fato de apresentar ao leitor uma opção, mais atualizada e de fácil acesso, dos postulados da teoria da psicogênese, ao tempo que lhe permite um diálogo direto com propostas didáticas e organização de materiais, com sugestões de critérios de seleção de livros e orientações para montagem de bibliotecas, por exemplo. A leitura é fluida e o projeto gráfico atraente, sendo possível, ainda, contemplar uma diversidade de exemplos práticos que possibilita sustentação para construções e reflexões pedagógicas.

**MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu Ensino).**

A obra faz parte de uma coleção que busca aproximar o trabalho docente às pesquisas mais recentes no campo. De autoria de um pesquisador reconhecido do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o livro versa sobre o funcionamento e a apropriação do sistema de escrita alfabética, numa perspectiva que assume o Construtivismo e Sociointeracionismo, mas que defende o ensino da escrita alfabética de modo intencional e sistemático, ao lado das práticas de leitura e escrita. O autor define as propriedades do sistema de notação da língua e, argumentando que o ensino sistemático envolve a apropriação gradual dessas propriedades, mostra a necessidade de abordar essas aprendizagens de forma reflexiva e não recorrendo a métodos mecânicos do passado, que tomam a escrita como um código a ser ensinado de modo transmissivo. Morais analisa as diversas fases descritas pela psicogênese da língua escrita, identificando a presença de análises fonológicas em manifestações de escritas espontâneas, não convencionais, de crianças. Conceitua consciência fonológica, diferenciando-a da consciência fonêmica, discute a relação da consciência fonológica com a apropriação da escrita alfabética e, nesse sentido, aponta seu desenvolvimento como aspecto fundamental, mas não suficiente, no processo de alfabetização. O autor sugere, ainda, algumas estratégias para desenvolvê-la, como o uso de jogos e de textos poéticos da tradição oral e traz também práticas de ensino voltadas para compreender e consolidar as

propriedades do sistema alfabético. Trata-se de um livro que aborda os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na apropriação da escrita alfabética, sempre enfatizando sua conjugação com a compreensão e fluência em leitura e com a produção de textos. Sua leitura aporta conhecimentos fundamentais sobre o sistema alfabético, sua base fonológica e sobre o ensino inicial da língua escrita.

**CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).**

Essa obra dos Cagliari – linguistas que se dedicam a pensar a Linguística Aplicada ao ensino inicial da língua escrita – é um clássico dessa perspectiva. Os artigos reunidos no livro abordam aspectos fundamentais para a compreensão do funcionamento do nosso sistema alfabético. A história da escrita e, em particular, do alfabeto – tanto das letras em si quanto do sistema que elas compõem – é um conhecimento fundamental ao alfabetizador, pois contribui para compreender o funcionamento da notação da língua como um sistema fonográfico e convencional. Os autores abordam os dois caminhos que a escrita tomou na história: representar os significados da língua falada (pictográfica, ideográfica) ou representar os significantes sonoros da língua falada (fonográfica), bem como os diversos tipos de escrita ideográfica e fonográfica, e os níveis de relação entre o icônico e o convencional nessas escritas. Aprender como se passou, na história da escrita, de um desenho que representa o mundo a uma escrita que representa palavras da linguagem oral, e como se chegou à convenção ortográfica, é indispensável para compreendermos a escrita alfabética como um sistema simbólico de dimensão fonográfica. O que nos dá, portanto, pistas sobre o que e como ensinar no processo de alfabetização. A obra aborda os aspectos históricos dos caracteres da escrita e do sistema de notação; a configuração gráfica e funcional das letras do alfabeto – caracteres da escrita que remetem às unidades fonêmicas abstratas; bem como a ortografia e a variação linguística na alfabetização. Ainda que seja uma obra mais antiga, traz conhecimentos fundamentais ao campo da alfabetização e, da perspectiva linguística, contribui para construir conhecimentos que, associados às perspectivas cognitiva, pedagógica, psicológica, social da alfabetização, advindas de outros autores, possam constituir uma bagagem para a elaboração de práticas docentes diversificadas e fundamentadas no campo da Alfabetização.

**SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.**

Renomada estudiosa e pesquisadora na área, de reconhecida contribuição ao campo, mesmo por pesquisadores de concepções diferentes, Magda Soares retoma, nessa obra, a questão histórica dos métodos de alfabetização, para reposicioná-la a partir de um estudo minucioso e aprofundado dos processos cognitivos e linguísticos do ensino e aprendizagem da escrita alfabética. Partindo da constatação de que o objeto da aprendizagem, a linguagem escrita, é um objeto multifacetado, a autora argumenta que o seu ensino deve abordar as suas diferentes facetas, cada uma podendo ser objeto de conhecimento de diferentes ciências ou perspectivas. Reconhecendo a primazia das facetas socio-cultural, interativa e linguística, cada qual com objetos diferentes no âmbito da linguagem escrita, a autora aprofunda-se, nesse livro, na faceta linguística, que toma a língua como objeto linguístico e sua aprendizagem a partir de processos linguísticos e cognitivos. Ou seja, a obra dedica-se ao processo de alfabetização propriamente dito, de apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica, mas reconhecendo a importância da abordagem das outras facetas, de modo articulado, no ensino da linguagem escrita.

Para discutir sobre essa faceta, a autora dialoga exaustivamente com a produção científica de pesquisadores nacionais e internacionais, inclusive aqueles da chamada Ciência Cognitiva da Leitura, abordando aspectos como o desenvolvimento da escrita, a consciência metalinguística e suas diversas dimensões, o processamento da leitura. Ao final, conduz sua argumentação para repensar a questão dos métodos de alfabetização. Nesse sentido, a obra constitui, igualmente, uma via de acesso aos estudos da Ciência Cognitiva da Leitura, mas sem perder a vinculação com uma visão construtivista e sociointeracionista da aprendizagem, com uma visão mais ampla de alfabetização e sua relação com as práticas de leitura e escrita.

Voltando a sua proposta, formulada em obras anteriores, de alfabetizar letrando (SOARES, 2009), a autora propõe que, em vez de falarmos em métodos de alfabetização, devemos defender a alfabetização com método, que implica afirmar a importância fundamental dos conhecimentos docentes no encaminhamento das estratégias e procedimentos para alfabetizar, a partir da observação das interações dos aprendizes com esse objeto de conhecimento multifacetado.



A obra é fundamental no campo da alfabetização, consolidando diversos aspectos relacionados à concepção de alfabetização que enfatiza as dimensões linguística e cognitiva da apropriação da língua escrita, em contexto e ao lado das práticas de leitura e escrita e dos seus usos na sociedade, bem como a construção de conhecimentos pelos sujeitos. Uma obra fundamental de uma autora reconhecidamente incontornável no campo.

**GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.).**  
***A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de 'A criança na fase inicial da escrita'*. São Paulo: Cortez, 2017.**

Trata-se de uma obra comemorativa do lançamento do livro clássico “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo” (Cortez, 1988), de Ana Luiza Bustamante Smolka, que, dialogando, especialmente, com Vygotski, aborda a alfabetização como um processo discursivo, inaugurando uma nova concepção de alfabetização, em um terreno no qual predominavam as pesquisas construtivistas de base piagetiana. É, assim, uma obra considerada por muitos como um discurso fundador. Essa nova publicação, 30 anos depois, traz dez textos de pesquisadoras da perspectiva discursiva, que relembram, ratificam, comemoram e ressignificam a obra inaugural, trazendo novas lentes a essa perspectiva, especialmente a partir de uma intensificação do diálogo com as formulações da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, além da psicologia de Vygotski. Enfatizando os processos e práticas socioculturais e discursivos – dimensão fundamental dessa concepção de alfabetização – busca-se não separar o aspecto discursivo da linguagem como interação social, da apropriação da escrita alfabética, esta sendo parte do processo significativo e não um sistema de formas abstratas a ser aprendido como uma técnica. Smolka, a autora da obra homenageada, retoma, em um dos capítulos, a sua pesquisa e discussões da época, atualizando e ampliando suas formulações iniciais e delineando mais profundamente o sentido de “discurso” e “discursivo” e as diferentes interpretações desses conceitos. Diferenciando-a da perspectiva Sociointeracionista, com a qual dialoga, e da perspectiva do Letramento, a autora busca a especificidade da concepção discursiva, fortalecendo, junto com os demais capítulos do livro, os princípios dessa concepção de alfabetização. A leitura dessa obra, além de dar a conhecer essa perspectiva, permite que se possa ter no horizonte

as preocupações que ela traz, no contexto de qualquer outra concepção defendida, bem como sermos interpelados por tais princípios.

**BRANDÃO, P. A. C.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).**

Seguindo um referencial sociointeracionista, a obra está organizada por pesquisadoras do CEEL/UFPE e apresenta importantes considerações acerca da Alfabetização e Letramento na educação infantil. O lugar da alfabetização nessa primeira etapa da educação básica é um campo marcado por tensões e dissensos. Contudo, a obra parte do pressuposto que as crianças menores de seis anos têm interesses e direitos sobre os objetos de conhecimentos leitura e escrita, e que o aprendizado destes não se inicia no ensino fundamental. As organizadoras elaboram críticas sobre o lugar das práticas de leitura e escrita nessa etapa, ora como preparatório para o ensino fundamental, calcado em didáticas tradicionalistas, perceptomotoras, centradas em cópias e ditados, ora em práticas que inviabilizam didáticas mais sistemáticas voltadas para produções escritas. O posicionamento reside em que é possível trabalhar com práticas significativas mais organizadas de leitura e de escrita, sem desconsiderar, no entanto, as características da etapa da educação infantil e os tempos humanos os quais se situam as crianças pequenas.

Ao longo de oito capítulos a obra apresenta diferentes textos de professores universitários e/ou de docentes atuantes na educação infantil, socializando dados de pesquisas, ensaios e fomentando debates sobre práticas e processos educativos implicados na cultura letrada. Eixos temáticos como produção oral e escrita de textos, leitura e reflexão sobre a língua em Alfabetização e Letramento transversalizam os textos que compõem a obra. A indicação da obra neste capítulo reside em dois pontos basilares: 1) a importância de refletir sobre os papéis da alfabetização e letramento na etapa da educação infantil e 2) a consideração de que, ao conhecer e refletir sobre tal tema numa perspectiva de alfabetizar letrando, possibilita vislumbrar o planejamento de práticas e situações educativas que tenham em conta o lugar da escrita e da leitura na educação infantil, considerando as crianças como sujeitos sociohistóricos e de direitos. Acredita-se que os textos que compõem a obra possuem valor de contribuir

ao debate qualificado acerca da alfabetização na perspectiva do letramento na educação infantil.

**FREIRE, P.; MACÊDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.**

A vasta obra de Paulo Freire e toda a sua contribuição para o campo educativo dispensam apresentação no Brasil e no mundo. Nesse livro, em parceria com Donaldo Macêdo, Freire construiu mais uma importante referência quando se trata de alfabetização de jovens e adultos. Nos escritos freirianos, a alfabetização, como toda prática educativa, é considerada como um ato político e não seria diferente nesse livro. Nesse sentido, o ato de ler não pode estar reduzido à decifração de códigos como a escola, tradicionalmente, o apresentou, posto que Freire parte da premissa essencial de que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2013, p. 5) Do ponto de vista da perspectiva da pedagogia crítica, os autores tecem importantes considerações sobre os processos implicados na alfabetização de adultos, processos esses vistos como intimamente ligados às questões políticas, econômicas e sociais. Assim, são expostas as mazelas das injustiças sociais imbricadas ao analfabetismo, percebendo a alfabetização como algo indissociável às vivências e histórias dos indivíduos. A obra é composta por cinco capítulos, os quais, na sua maioria, apresentam uma conversação com o professor da Universidade de Miami, Henri Giroux. Os diálogos contêm problematizações sobre as premissas freirianas abordando temas relacionados à concepção de alfabetização, considerada como emancipadora. Além disso, Paulo Freire lança mão de suas experiências teóricas e práticas na Guiné-Bissau para problematizar as diferentes facetas implicadas no ato de ler e alfabetizar. Aborda que o analfabetismo não está apenas em países considerados pobres, em desenvolvimento, mas persiste, ademais, em sociedades ditas “avançadas”. Sendo assim, constata-se significativas críticas à forma da alfabetização americana e ao discurso opressor do colonizador. Destaca-se a importância da escola e do educador crítico na formação cidadã, que fomenta em seus alunos a reflexão sobre sua cultura e seu papel na sociedade, propiciando a consciência dos sujeitos no mundo ao qual pertencem. Freire não separa a cultura das relações

dominantes e o acesso à palavra, reafirmando constantemente que o processo de alfabetização deve ser politizado e consciente na sua essência, ressaltando que a leitura da palavra implica, necessariamente, a leitura da “palavramundo”.

A pedagogia freireana debatida na obra faz parte de um projeto educativo mais amplo, proposto nas obras e atuação educativa de Paulo Freire, cujo mote principal é a emancipação dos oprimidos, da classe trabalhadora, dos jovens e adultos oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que, por isso mesmo, não tiveram acesso à alfabetização. Segundo Freire, o Estado e Poder Público lhes negaram esse e outros tantos direitos. A obra continua atual e contemporânea, sendo fundamental para a compreensão do ato de ler na perspectiva da pedagogia crítica, a qual fomenta o acesso à alfabetização como um ato democrático.

**MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.**

O livro traz contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros no campo da chamada ciência da leitura, que engloba diversas áreas, como a Psicologia e as Neurociências, sendo os artigos do conjunto advindos da área da Psicologia Cognitiva da Leitura. O estudo científico da leitura avançou nos últimos tempos trazendo subsídios para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. É preciso fazer a ressalva de que tal perspectiva aborda um determinado ponto de vista do que seja ciência e pesquisa científica, pois válida, geralmente, apenas as pesquisas experimentais, altamente controladas, o que não deixa de ser uma visão parcial do conhecimento científico. Assim, temos que ponderar quanto ao argumento das evidências científicas, quando este é usado para se colocar como única perspectiva legítima e válida de ciência, cujos resultados são tomados como diretamente aplicáveis à prática pedagógica. Dessa forma, a indicação da leitura dessa obra refere-se à perspectiva formulada na Introdução deste capítulo, sobre trazer diferentes concepções de alfabetização ao debate. Ainda que não concordemos com determinados procedimentos quando se trata de proposições para o ensino da língua escrita, é preciso levar em conta as pesquisas empreendidas, não apenas para se posicionar, mas também para considerar, a partir dos resultados dessas pesquisas, o que e como abordar no âmbito do ensino, no contexto da escola.

Dito isso, os oito capítulos da obra trazem importantes estudos que abordam, em especial, as operações metalinguísticas, a consciência fonológica, a compreensão de leitura, a relação entre leitura de palavras e vocabulário e entre ortografia e leitura, o reconhecimento automático na leitura de palavras e a constituição da fluência de leitura. Em um dos capítulos Cláudia Cardoso-Martins, pesquisadora brasileira, traz estudos que problematizam o estágio silábico formulado na psicogênese da língua escrita, apresentando outras interpretações às produções infantis nessa hipótese. Em outro capítulo, Jean-Émile Gombert – pesquisador francês que é referência fundamental quanto aos estudos, no campo da Psicolinguística, sobre o desenvolvimento metalinguístico no âmbito da metacognição – atualiza suas formulações anteriores (GOMBERT, 1990) sobre as operações epilinguísticas, ligadas ao uso da linguagem e da ordem da sensibilidade. O autor dá a essas operações – não explícitas, ainda sem atenção consciente e controle cognitivo deliberado – outros contornos e um outro lugar, mais importante e perene, no desenvolvimento da leitura e escrita. Alina Galvão Spinillo, por sua vez, analisa a leitura de texto e as capacidades inferenciais, discutindo sobre a consciência metatextual, uma das formas das operações metalinguísticas. A obra traz ainda José Morais, Linnea Ehri, Régine Kolinsky, entre outros autores conhecidos internacionalmente no campo. Trata-se, assim, de uma obra que permite conhecer a perspectiva da Ciência Cognitiva, apresentada como ciência que pode dar subsídios à Alfabetização.

Entretanto, reiteramos que essa perspectiva não dá conta de responder a todas as questões que envolvem a Alfabetização, nem essas questões se limitam ao método adotado. É importante ressaltar que, a despeito de ser supervalorizada como conhecimento científico validado para dar respostas consolidadas ao ensino inicial da língua escrita, no geral, a ciência da leitura revela operar com modelos, com conhecimentos que são também dinâmicos, parciais, com dados que sugerem procedimentos de ensino, e não como verdade última e única, e baliza exclusiva para pensar o ensino, como tem sido apresentada nas políticas de alfabetização desse período no país, sob a retórica de que o Brasil não considera as evidências científicas que outros países consideram. É importante saber que em outros países, como no Brasil, há também disputas de concepções no âmbito das tematizações, normatizações e concretizações, conforme discutimos na Introdução destas indicações de leitura, bem como há diferentes perspectivas, mesmo no âmbito da Ciência Cognitiva da Leitura.

## NOTAS FINAIS

Nesta parte do *GuiaLET* foi abordada a discussão sobre Alfabetização e Letramento a partir de uma perspectiva plural e interdisciplinar, respeitando o aporte de diferentes ciências e apresentando a complexidade e diversidade conceitual do campo. Espera-se que com a(s) perspectiva(s) aqui adotada(s), o leitor amplie seus conhecimentos teóricos tendo em conta a diversidade apresentada e tenha subsídios para considerar e identificar as diferentes posições que podem se apresentar, seja no cenário teórico-metodológico, no campo político ou no âmbito dos desafios didático-pedagógicos, envolvendo os processos de alfabetização e o letramento.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. *Boletim da ABRALIN*, Curitiba, v. 7, p. 29-36, 1986.
- BELINTANE, C. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a linguística. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L. C. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16to5.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2020.
- CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).
- GOMBERT, J. É. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.
- GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporâneas).
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, dez. 2014.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.
- MORAIS, A. G. de M. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORAIS, A. G. de M. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu Ensino).
- MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.
- MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.
- MORTATTI, M. do R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.
- SILVA, R. V. M. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.
- SNOWLING, M. J.; HULME, C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-24, jul./ago. 2003.
- STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 5, p. 69-86, jan./jun. 2017.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. t. 3, p. 11-46.





## **DEZ OBRAS PARA CONHECER O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CLAUDIA TEREZA SOBRINHO DA SILVA  
FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA  
RENATA LEMOS CARVALHO

### **INTRODUÇÃO**

A depender da instituição em que você esteja cursando a Licenciatura em Letras, compreender como colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso sobre o funcionamento da língua pode ser um caminho bastante tortuoso. Apesar dos inúmeros estudos e das diversas pesquisas realizadas sobre o Ensino de Língua Portuguesa, possibilitar que o conhecimento produzido na universidade estabeleça diálogo/relação com os saberes que circulam na sociedade e permitir que essa produção chegue às escolas de educação básica, redimensionando a prática docente e a visão que muitas pessoas nutrem sobre língua, constituem um grande desafio.

Na maior parte das salas de aula de Língua Portuguesa da educação básica, prevalece o ensino centrado apenas nas regras da gramática normativa; os textos continuam sendo utilizados apenas como um pretexto; a oralidade, a diversidade e os usos reais da língua não são sequer considerados como objeto de análise. A língua portuguesa em sala de aula é uma língua outra, a língua do outro, inatingível, o que contribui para que a escola, de forma implícita, como afirma Silva

(1995, p. 7), continue a ser, passados mais de 20 anos da publicação do texto, uma “[...] instituição reprodutora da ordem social vigente”.

Contraditoriamente, o Ensino de Língua Portuguesa tem sido um assunto muito discutido nas últimas décadas e inúmeras são as pesquisas voltadas para as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna. As contribuições dos estudos linguísticos para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, para a Base Nacional Curricular Comum são evidentes. Porém, colocar em prática tais conhecimentos para a vida de forma dinâmica, inovadora e sedutora é outra história. O Ensino de Língua Portuguesa na educação básica constitui um campo multifacetado de disputas ideológicas. A realidade de sala de aula reflete essas disputas, evidenciando diferentes interesses: o das editoras, que interferem em muitas das escolhas dos materiais didáticos e paradidáticos; o das escolas, cada vez mais gerenciadas por Chief Executive Officer (CEO); o das famílias, que anseiam por uma formação que atenda a suas múltiplas expectativas.

Atravessando essas questões, apresentamos, a seguir, uma sequência de dez obras (livros e artigos) que perpassam o Ensino de Língua Portuguesa. A indicação dessas obras tem a finalidade de possibilitar a seus leitores a imersão em perspectivas de Ensino de Língua Portuguesa que ultrapassem o ensino da gramática tradicional, focada em nomenclaturas e em classificações ou na noção de certo e errado. Esta coletânea traz, em seu bojo, a preocupação com o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e produção oral e escrita; análise linguística e semiótica; concepções de língua e linguagem; variação linguística; avaliação; texto como unidade de ensino; sequência didática como procedimento metodológico e ensino de literatura.

**ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.**

Assim como vários outros livros de Irandé Antunes, *Aula de português: encontro e interação* é uma interessante leitura para quem deseja refletir sobre a prática de ensino de português e conhecer melhor os eixos de estudo da língua. Na obra, Antunes explicita o panorama do ensino de português nas escolas – nas quais, segundo a autora, ainda persiste a ótica reducionista do estudo da palavra e da

frase descontextualizadas – e apresenta, de forma bastante didática, propostas para uma mudança nesse cenário.

Além dos textos de “Apresentação” e “Introdução”, o livro é composto por seis capítulos. No primeiro capítulo, “Refletindo sobre a prática da aula de português”, Antunes discorre sobre algumas ações institucionais que estão sendo desenvolvidas com o intuito de alicerçar a reorientação do ensino de português, evidencia equívocos constatados no trabalho pedagógico com a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática e indica razões e direções para uma transformação desse quadro. No capítulo seguinte, “Assumindo a dimensão interacional da linguagem”, a autora ressalta a relação entre a prática de ensino do português e a concepção de língua adotada explícita ou intuitivamente pelo professor, apresenta uma série de princípios teóricos que o docente precisa dominar para fundamentar a exploração da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática, numa perspectiva funcional e discursiva, que considera o texto como objeto de estudo, e lista as implicações pedagógicas para cada um desses eixos. Nos capítulos 3 e 4, “Repensando o objeto de ensino da aula de português” e “Redimensionando a avaliação”, chama a atenção para a necessidade de revisão da ideia que se tem de objeto de ensino do português e das concepções de avaliação, dá orientações gerais para uma nova configuração do ensino de língua materna, propõe algumas atividades para o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa e destaca a reciprocidade entre ensino e avaliação como elemento fundamental para o alcance das competências esperadas. Nos capítulos 5 e 6, “Conquistando a autonomia” e “Fechando por enquanto...”, coloca em discussão as questões que, na visão de professores de português, dificultam a mudança no ensino, além de apontar a conquista da autonomia didática como um fator indispensável para a condução de um trabalho pedagógico crítico e relevante. Finalizando, Antunes expõe as suas expectativas com a escrita desse livro e convida os docentes a fazerem importantes questionamentos sobre a finalidade das aulas de português.

**BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.**

Uma outra boa opção de leitura para o graduando em Letras e para o profissional da área é o livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de*

*aula*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Com base na Etnografia da Comunicação, na Sociolinguística Variacionista e na Sociolinguística Interacional, a autora apresenta reflexões sobre o ensino de português e o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, além de indicar caminhos para um trabalho pedagógico mais relevante e que leve em conta as experiências e os conhecimentos do educando. Essa é uma temática bastante presente nas diversas e significativas publicações da ilustre pesquisadora.

No início da obra, há o prefácio, “Por uma sociolinguística militante”, escrito por Marcos Bagno, seguido de uma apresentação, “A história deste livro”, feita pela própria autora. Na sequência, estão distribuídos os sete capítulos do livro, nos quais são encontrados, de maneira muito bem delineada, objetivos, princípios teóricos, propostas de atividade e de pesquisa, questões para discutir e refletir e dicas de leitura. O primeiro capítulo, “Sociedade brasileira: características sociolinguísticas”, tem como finalidade expor as mais importantes características sociolinguísticas do Brasil e suas consequências para a educação, com base na análise de um relato de Carmo Bernardes sobre os seus primeiros dias escolares e de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a alfabetização no Brasil. Nos capítulos 2 e 3, “Diversidade linguística e pluralidade cultural no Brasil” e “A variação linguística em sala de aula”, com o propósito de tornar mais fácil a conscientização a respeito da variação linguística no português brasileiro e de refletir sobre a ocorrência desse processo no repertório de docentes e alunos do ensino fundamental, Bortoni-Ricardo relaciona alguns conceitos da sociolinguística ao contexto de sala de aula e faz observações sobre o comportamento dos professores diante do uso de uma regra linguística não padrão pelo discente. Nos capítulos 4, 5 e 6, intitulados, respectivamente, “A comunidade de fala brasileira”, “O português brasileiro” e “Competência comunicativa”, com o intuito de sistematizar as informações já apresentadas, ela aponta os fatores determinantes da variação linguística, propõe uma análise do fenômeno da variação a partir de três linhas contínuas (o contínuo da urbanização, o contínuo da oralidade-letramento e o contínuo da monitoração estilística) e estabelece a distinção entre competência linguística e competência comunicativa, vinculando esses conceitos à prática docente. O último capítulo, “A variação linguística no português brasileiro”, contém a síntese e a sistematização das características do português brasileiro, nos níveis fonético-fonológico e morfossintático. Na parte final do livro, além do texto “Vamos em frente!”, em

que a autora expressa a sua expectativa no que diz respeito à experiência do leitor, há as “Sugestões de leitura” e o “Índice remissivo”.

**GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.**

*O texto na sala de aula*, organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, é uma excelente opção de leitura para os futuros professores de língua portuguesa. Agrupada em quatro partes, a coletânea apresenta, de forma didática e acessível, mas não menos aprofundada, as questões que permeiam a aula de língua portuguesa, abrindo caminhos para a reflexão e, sobretudo, para a ação no ensino da língua materna. Assumindo o texto como unidade de ensino principal e concebendo a linguagem enquanto forma de interação e o ambiente escolar enquanto espaço político, elementos relacionados ao ensino da língua e da literatura são abordados nos diferentes capítulos. Na primeira parte, “Fundamentos”, composta por seis textos, temas como a “unidade” da língua portuguesa, o ensino de gramática e de literatura, as concepções de criança, língua, linguagem e gramática e a noção de erro são discutidos por diferentes autores. Na segunda parte, “Práticas de sala de aula”, composta por um único texto, são apresentadas sugestões de atividades práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística. Na terceira parte, “Sobre a leitura na escola”, o ato de ler e a prática da leitura no ambiente escolar são o foco. Assim, questões relacionadas aos critérios de escolha dos livros, à quantidade de leituras, ao conceito de leitura, a seus usos e à modificação de sua prática na escola a partir de uma experiência realizada são tratadas e compartilhadas com o leitor. Na última parte do livro, “Sobre a produção de textos na escola”, dois textos versam sobre as condições de produção dos textos escolares, o uso da escrita e sobre a avaliação da escrita dos alunos. Apesar de passados mais de 20 anos desde a sua primeira publicação, *O texto na sala de aula* continua sendo uma leitura essencial.

**SILVA, R. V. M. “*O português são dois...*”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.**

Entre as várias e notáveis publicações de Rosa Virgínia Mattos e Silva, estimada linguísta que dedicou a sua vida acadêmica à descrição e ao ensino do português, a leitura sugerida nesta seleção é o livro “*O português são dois...*”:

*novas fronteiras, velhos problemas*. A obra reúne dez textos, que, em sua maioria, são originalmente artigos publicados em periódicos e/ou em atas de eventos – alguns deles, segundo a autora, com ligeiras modificações. No livro, a professora põe em discussão a educação linguística brasileira, bem como o sistema educacional do país, levando em conta elementos do contexto histórico. Ela examina o panorama linguístico brasileiro, analisa a problemática do analfabetismo no Brasil, rememorando ações para a alfabetização, discute sobre o que deve ser corrigido no português utilizado pelos alunos, questiona que gramática deve ser ensinada, além de fazer indagações sobre o momento e as razões para que seja objeto de estudo em sala de aula. Silva também trata da complexa e conflitante questão do ensino de português para povos indígenas e destaca a necessidade de criação de políticas para o Ensino de Língua Portuguesa que reconheçam e incorporem a diversidade cultural, socioeconômica e linguística que caracteriza a nossa nação, ressaltando a importância de uma formação docente que considere essa heterogeneidade a fim de que a mudança no cenário da educação linguística brasileira possa acontecer de forma efetiva.

**DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 95-128.**

O artigo é parte de uma coletânea de textos produzidos por Bernard Schneuwly e demais autores e foi traduzido para o português pelas professoras Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Revelando um conjunto de ações que contribuem para que a(o) docente de língua portuguesa planeje o ensino de gêneros, o texto apresenta um instrumento potente: a sequência didática como procedimento para o ensino da produção oral e escrita. Trata-se de “[...] um conjunto de atividades escolares e organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97) A estrutura de base da sequência didática, na perspectiva dos autores, é organizada por: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos, produção final. Na apresentação da situação inicial, os estudantes são expostos à situação real de comunicação que culminará na produção definitiva. Na etapa da produção inicial, cada estudante produz o seu texto, colocando em jogo tudo o que sabe

sobre ele. Essa produção é balizadora dos módulos, pois é dela que o docente extrai os elementos para planejar o ensino. Na fase final, ao produzir seu texto, o estudante tem a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu durante todos os módulos. Essa produção é uma atividade avaliativa fundamental, que leva em conta não apenas o processo de aprendizagem, mas também o processo de ensino. A proposta de trabalho com sequência didática possibilita o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de oralidade, considerando dimensões textuais, linguísticas e discursivas. Além disso, permite o agrupamento de gêneros a partir de suas distintas características. Segundo os autores, o trabalho com sequência didática ajuda a definir a progressão através de ciclos/séries, ou seja, uma progressão em espiral para que os estudantes possam ter um melhor domínio dos gêneros textuais.

**BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.**

Em *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, a variação linguística é o ponto de partida para uma análise aprofundada, esclarecedora e politicamente engajada sobre os principais postulados e conceitos da Sociolinguística. Como lhe é característico, Bagno apresenta, de forma didática, acessível, clara e apaixonada, os conceitos centrais da disciplina, discutindo os principais equívocos encontrados nos diferentes meios de comunicação e nos diferentes setores de nossa sociedade e como tais equívocos se transformam em inverdades que afetam diretamente o ambiente escolar e o Ensino de Língua Portuguesa. Assim, conceitos como variação, mudança, norma-padrão, norma-culta, entre outros, são explicitados e discutidos tendo em vista os seus impactos para a prática docente e para o Ensino de Língua Portuguesa.

A primeira parte do livro, intitulada “Variação, mudança e ensino”, contém oito capítulos. Nessa primeira parte, os caminhos para a compreensão dos conceitos básicos da Sociolinguística são trilhados. O que é e por que tratar da variação linguística, como a variação linguística é abordada nos livros didáticos, a norma-padrão enquanto instrumento político e produto cultural, a realidade sociolinguística do português brasileiro, o certo e errado em Linguística e as bases para a compreensão da mudança linguística são questões discutidas em tais capítulos. Na segunda parte do livro, intitulada “Com a mão na massa”,

somos convidados a pesquisar. Para tanto, Bagno nos ajuda a pensar ações e estratégias para uma prática pedagógica reflexiva, crítica e investigativa. Composta por quatro capítulos, a segunda parte propõe uma pesquisa com base em três inquietações iniciais sobre o Ensino de Língua Portuguesa, além de propor e mostrar como pode ser realizado um trabalho com as variedades estigmatizadas a partir do trabalho com textos autênticos. No penúltimo capítulo, são propostas algumas atividades de leitura e reflexão e, por fim, fornecidas algumas sugestões de leitura para a pesquisa e o aprofundamento sobre o tema. *Nada na língua é por acaso* é, assim como os demais livros do professor Marcos Bagno, uma leitura essencial. Apesar de ser voltado para o ensino, o livro é uma ótima opção para todas as pessoas que se interessam pelo universo diverso e heterogêneo da língua.

**VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.**

O livro *Ensino de gramática: descrição e uso*, organizado por Sílvia Rodrigues Vieira e Sílvia Figueiredo Brandão, tem o propósito de oferecer ao professor de português em formação e ao profissional de Letras orientações para o ensino de gramática com base em estudos linguísticos científicos. Nele, estão reunidos textos de renomados pesquisadores, que apresentam princípios teóricos e descrições da realidade multidialetal do país, com o intuito de oferecer uma importante fundamentação para a mudança na prática de ensino de língua materna. A obra é constituída de quatro seções, que serão brevemente delineadas a seguir.

Composta por dois capítulos, a primeira seção, intitulada “Conceito básicos”, introduz fundamentos teóricos importantes para o desenvolvimento dos temas que serão abordados nas demais seções. No primeiro capítulo, discutem-se os conceitos de gramática, normas, variação e mudança, a constituição das normas no Brasil e as concepções de língua observadas no ensino de português, com o intuito de promover uma reflexão sobre o confronto entre a norma ideal e a realidade sociolinguística da sala de aula. No segundo capítulo, destaca-se a necessidade de refletir sobre os objetivos do ensino de língua materna e as crises ligadas à prática docente e ressalta-se, partindo da análise de fatos linguísticos, a importância da articulação entre os três saberes linguísticos presentes na sala de aula. Na segunda seção, “Questões de descrição gramatical”, há



quatro capítulos dedicados à descrição de fenômenos linguísticos do português. Cada capítulo trata de um fato linguístico sob a ótica da tradição gramatical e dos estudos científicos descritivos, além de dar orientações para uma prática de ensino de português conectada com os resultados de investigações linguísticas sobre o objeto de estudo em foco. A terceira seção, “Questões de teoria gramatical”, é composta por cinco capítulos, nos quais são discutidas questões de cunho teórico sobre o ensino de português a partir do ponto de vista tradicional e de abordagens científicas, bem como são apresentadas propostas para um trabalho pedagógico em que são consideradas as contribuições de estudos científicos. Na quarta seção, “A questão do texto”, evidencia-se o texto como o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, sendo os fatos gramaticais entendidos como seus elementos constitutivos, expõe-se a visão tradicional do ensino do texto, com destaque aos procedimentos metodológicos, à delimitação e aos objetivos de ensino, explicita-se a mudança na concepção de texto para uma perspectiva discursiva e aponta-se a necessidade de uma prática pedagógica que, além de levar em conta as estratégias linguísticas responsáveis pela produção de sentido, esteja especialmente atenta ao contexto. Sendo assim, *Ensino de gramática: descrição e uso* é uma ótima sugestão de leitura para quem tem interesse em realizar a docência do português de uma forma mais funcional, relevante e cientificamente embasada.

**MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.**

O livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, escrito pelo professor Luiz Antônio Marcuschi (2008), contempla a quarta versão de materiais didáticos elaborados para o curso de Linguística 03, da graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco. Na obra, o autor adota a perspectiva Sociointeracionista, por meio da qual a língua é considerada uma forma de ação interindividual, a ser analisada como atividade interativa, social e cognitiva. Essa perspectiva exclui a ideia de língua como estrutura acabada, fechada em si mesma, desvinculada do sujeito, da sociedade, da cultura e da história. Ancorada nessa perspectiva, a obra se organiza a partir de uma breve introdução intitulada “Preliminares”, que visa a apresentar o desenvolvimento das bases epistemológicas de condução da linguística até o século XX. Na sequência,

divide-se em três partes, que enfatizam o estudo de texto, gênero e compreensão. A primeira parte, intitulada “Processos de produção textual”, orienta um ensino de língua centralizado em textos orais e escritos. Para tanto, expõe noções de língua, texto, textualidade, processos de textualização, critérios de textualização, linguística de texto, sujeito e subjetividade e propõe caminhos para análise da organização tópica e do processo referencial na produção textual e na compreensão. A segunda, chamada “Gêneros textuais no ensino de língua”, aborda, a partir de Aristóteles, o conceito de gêneros textuais, discute seu funcionamento na sociedade contemporânea, revela perspectivas para seu estudo e, entre outras questões, apresenta a noção de sequências textuais subjacentes à organização interna dos gêneros. A terceira, designada “Processos de compreensão”, entende o texto como evento comunicativo e a compreensão como atividade social, histórica e cognitiva, evidenciando o papel do contexto e do cotexto nesse processo e problematizando uma tipologia de compreensão de perguntas no livro didático. De forma progressiva, o livro sistematiza teorias, exemplifica, propõe atividades, realiza indicações de leitura e sugere elaboração de glossário, de modo que possa ser lido por estudantes da graduação, docentes e interessados nos estudos linguísticos.

**OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.**

Como o próprio título sugere, *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, de autoria do professor Luciano Oliveira, é uma leitura essencial para os professores de Língua Portuguesa (já formados e em formação). Escrito de forma clara, direta e didática, sem perder o rigor e o aprofundamento necessários, o livro aborda, em seis capítulos, pontos fundamentais para o ensino, aliando teoria e prática. No primeiro capítulo, “5 coisas que todo professor de português precisa saber”, cinco questões teóricas basilares são discutidas: o que é ensinar; o que é método de ensino; o que é língua; o que é saber português e por que ensinar português para brasileiros. A partir deste, todos os demais capítulos do livro passam a receber o título “O ensino pragmático de(a)...”, apresentando discussões e incitando reflexões voltadas para os usos da língua e não apenas para as estruturas gramaticais e as nomenclaturas. Assim, no segundo capítulo, o foco é a leitura, e pontos como os tipos de conhecimentos necessários

para a leitura, as estratégias de leitura, os esquemas mentais, os processos de decodificação, os elementos de textualidade, os tipos e os gêneros textuais em sala de aula são discutidos. Além disso, são analisadas algumas atividades de leitura retiradas de livros didáticos, com o objetivo de “[...] demonstrar a necessidade de o professor de português avaliar criticamente o que é proposto nos livros didáticos para tomar decisões pedagógicas mais conscientes [...]”. (OLIVEIRA, 2010, p. 18) No capítulo seguinte, o foco é a escrita. Inicialmente, Oliveira apresenta as características que aproximam e que distanciam a fala da escrita. Em seguida, discute os conhecimentos necessários para a escrita, as diferentes formas de concebê-la e as suas implicações para o ensino. Trata dos elementos de textualidade, dos tipos e dos gêneros textuais no ensino da escrita, analisa algumas atividades de escrita propostas pelos livros didáticos e aborda, de forma precisa e consciente, a avaliação da produção escrita dos alunos.

O terceiro capítulo é dedicado ao ensino da Literatura na escola. Iniciando com uma inquietação quanto à divisão do ensino de português no ensino médio em três disciplinas (Português, Redação e Literatura), uma interessante discussão sobre o ensino tradicional da disciplina, encarada sempre como objeto de estudo, é aprofundada. O que torna um texto literário e para que serve a literatura são questões também tratadas no capítulo. O capítulo seguinte versa sobre o ensino pragmático do vocabulário e conceitos como competência lexical, conhecimento semântico, fenômenos semânticos (sinonímia, antonímia, metáfora, metonímia, entre outros), além do novo acordo ortográfico e dos estrangeirismos, são abordados, sendo indicados, de forma desafiadora e criativa, alguns caminhos para o trabalho com tais elementos em sala de aula. O último capítulo do livro ocupa-se do ensino pragmático da gramática e de seu lugar nas aulas de língua portuguesa. As diferentes concepções de gramática e suas implicações para o ensino são inicialmente apresentadas e, em seguida, um esclarecimento sobre a natureza tridimensional da gramática é pontuado. Como não poderia deixar faltar, há uma discussão sobre a nomenclatura gramatical e suas repercussões no ensino e sobre o patrulhamento gramatical. Assim como os demais livros escritos pelo professor Luciano Oliveira, *Coisas que todo professor de português precisa saber* é uma leitura prazerosa e enriquecedora.

**REINALDO, M. A. G. de M.** O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. *Estudos linguísticos/Linguistics Studies*, Lisboa, n. 8, p. 229-241, 2012.

O artigo, que aborda o conceito de Análise Linguística (AL) como eixo estruturador do Ensino de Língua Portuguesa, é fruto de uma pesquisa que apresenta diferentes enfoques dados às unidades linguísticas como objetos de ensino nos anos de 1980, 1990 e 2000. O texto divide-se em duas partes: na primeira, a autora retoma o contexto em que surge a expressão análise linguística e apresenta sua utilização com fins didáticos e, na segunda, revela o desenvolvimento de seu significado com base em práticas de AL no Ensino de Língua Portuguesa. A autora reitera que a AL é uma prática que se ancora em diferentes tendências teóricas de estudos linguísticos e que corresponde ao ato de descrever as unidades linguísticas, tais como o fonema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso. Esse processo de descrever as unidades linguísticas refere-se a duas práticas distintas: a primeira delas diz respeito a um fazer próprio de teóricos da linguagem e a segunda, a um fazer que apresenta finalidades didáticas. Esta última, que reflete a finalidade do artigo, considera a linguagem como atividade mediadora das ações humanas e se divide em: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. A atividade linguística representa o exercício pleno da própria linguagem; a atividade epilinguística configura a reflexão sobre a linguagem; atividade metalinguística reflete a descrição da língua com base em um quadro nocional. Essas atividades percorrem o Ensino de Língua Portuguesa, no período pesquisado pela autora, seguindo de um ensino tradicional, centrado na norma-padrão (1980), passando por uma reflexão focada no aperfeiçoamento de recursos expressivos na formulação do texto (1990), desembocando no estudo dos gêneros textuais, com base em tendências de base enunciativa e interacionista sociodiscursiva (2000).

## **NOTAS FINAIS**

Eleger dez obras para compor este trabalho não foi uma tarefa simples, visto que o campo de estudos do Ensino de Língua Portuguesa é plural, multifacetado e influenciado por diferentes correntes teóricas de diversas áreas do conhecimento, tais como a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia,

a Antropologia, a História, entre outras. Os trabalhos escolhidos representam uma multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas que visam contribuir para a formação inicial e continuada do professor de língua portuguesa. As sugestões que foram apresentadas não limitam as suas possibilidades de leitura. Para a ampliação do seu conhecimento sobre o Ensino de Língua Portuguesa, indicamos, ainda, algumas revistas que têm volumes dedicados ao tema: revista *Práticas de Linguagem*; revista *Linguagem em Foco* e a revista *Entrelinguas*.

## REFERÊNCIAS

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 95-128.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- REVISTA ENTRELÍNGUAS. Araraquara: Unesp, 2015- . ISSN 2447-4045 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/index>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- REVISTA LINGUAGEM EM FOCO. Fortaleza: EdUECE, 2009- . ISSN 2674-8266 versão *online*. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- REVISTA PRÁTICAS DE LINGUAGEM. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 8, n. 2, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- SILVA, R. V. M. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.



## DEZ OBRAS PARA CONHECER ORALIDADE

LÍCIA MARIA BAHIA HEINE

### INTRODUÇÃO

Descrever o que é Oralidade, uma área da ciência da linguagem, ceifada nos seus primórdios pela *Téchné grammatiké*, de Dionísio da Trácia (século II a.C.), bem como pelas pesquisas linguísticas, em especial de cunho formal, é sem sombra de dúvida extremamente difícil, embora o seu estudo tenha singular importância, visto que as suas reflexões iniciais, que ocorreram em torno da Retórica Clássica (século V a.C.), podem possibilitar refazer a verdadeira história da Linguística. O curso da disciplina Oralidade contempla o seguinte conteúdo programático: incursões sobre a língua falada e constituição do texto falado: algumas reflexões.

### INCURSÕES SOBRE A LÍNGUA FALADA

Para fazermos uma incursão da Oralidade, buscam-se as suas origens examinando as suas primeiras reflexões presentes nos estudos da Retórica Clássica e também as contribuições oriundas dos gramáticos hindus. De início, propõem-se sucintas considerações sobre a Retórica, que surgiu, no século V a.C., em Siracusa, na Magna Grécia, região da Sicília. (PERELMAN, 1999) Nessa época, havia um clima político caracterizado pela transição do governo tirano para o

democrático, o que determinou o surgimento de inúmeras questões relacionadas à restituição de terras aos legítimos proprietários, pois a sua propriedade lhes tinha sido subtraída pelos tiranos. Diante desse contexto, a oratória veio a ser uma necessidade fundamental do cidadão, que teria de defender seus direitos nas assembleias populares. Começaram, então, a surgir os profissionais da Retórica, que atuariam como os primeiros advogados, tendo como instrumento de trabalho o discurso, consciente, eminentemente persuasivo; portanto, intencional e bem elaborado para persuadir os seus ouvintes. Logo, “[...] a retórica não é aplicável a todos os discursos, mas somente àqueles que visam persuadir [...]”. (REBOUL, 2004, p. xiv) Os discursos eram eminentemente orais, tendo indícios de que eles se realizavam ora através de textos orais prototípicos, ora por textos híbridos ou até por textos escritos oralizados, mas eminentemente semióticos, para cuja produção se recorria principalmente ao corpo, ao gesto, à voz. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 135)

No que tange às contribuições oriundas dos gramáticos hindus, perguntar-se-á por que motivo incluímos os hindus nessas inquirições que buscam as raízes da Oralidade? Para respondermos a essa questão, registramos que:

[...] a linguística na Índia surgiu como consequência da necessidade de preservar da ação do tempo certos textos religiosos e rituais transmitidos oralmente desde o período védico (*circa* 1.200-1.000 a.C.), o mais antigo estágio conhecido da literatura sânscrita. Conservar sem alterações um material linguístico transferido oralmente de geração a geração é um processo artificial, uma tentativa de deter o que é resultado natural da continuidade linguística. (ROBINS, 1979, p. 108)

A Linguística hindu, pois, provém dos textos sagrados, escritos na língua sânscrita, considerada a língua perfeita, que “[...] deixou de ser falada três séculos antes da nossa era cristã, sendo substituída pelo dialeto prakrit”. (KRISTEVA, 1969, p. 104) Fez-se necessário, então, decifrar esses textos sagrados para as gerações futuras, tarefa árdua realizada por diferentes gramáticos hindus, dentre os quais o mais célebre é Pānini (cerca do século IV a.C.), cuja gramática é comumente denominada de *Oito livros*. (ROBINS, 1979, p. 109) Vale ressaltar que os gramáticos hindus, diferentemente dos greco-latinos da Antiguidade



Clássica, “[...] que estiveram intimamente ligados à preocupação com a interpretação dos textos dos poetas antigos, sobretudo dos célebres poemas épicos *Ilíada* e *Odisséia*, atribuídos a Homero no século IX ou VIII a.C.”, penderam para uma abordagem funcional da linguagem. (MATEUS; VILLALVA, 2006, p. 32) Esse pendor justifica-se pelo olhar sistemático para o processo de oralização da escrita (MARCUSCHI, 2001), que tem como base a leitura de textos escritos, uma vez que os textos sagrados, reunidos no *Veda*,<sup>1</sup> eram transmitidos, através do médium da linguagem oral, por sujeitos de carne e osso. Pânini e seus pares buscaram incentivar uma leitura, com extremo acuro, voltada para os modos e pontos de articulação dos segmentos (consoantes e vogais) presentes nos textos religiosos, a fim de possibilitar uma prolação perfeita desses segmentos para preservação dos hinos védicos de forma exata, sem perda de qualquer magia religiosa. A oralização da escrita, embora seja predominantemente leitura do texto escrito, deve ser reconhecida como uma das realizações da língua falada híbrida (MARCUSCHI, 2001, p. 38), na medida que se entrecruzam tanto aspectos da língua falada quanto da língua escrita. Além disso, é preciso registrar que a leitura dos hinos védicos é feita por sujeitos concretos que, ao se apropriarem da linguagem, realizam gestos diversos, imprimindo vozes que geram sentidos ligados à magia da literatura védica. Daí ser possível considerar as reflexões linguísticas hindus um dos precursores *lato sensu* da língua falada.

Da Antiguidade, passemos para a transição entre final da Idade Média e o início do Renascimento, momento profícuo em que se observa, dentre as diversas contribuições da Filosofia Escolástica, um olhar para a valorização do latim vulgar que, a título de ilustração, mencionamos Alexandre de Villedieu (século XIII), com o seu trabalho *Doctrinale*, de base didática, que, de acordo com Robins (1979, p. 50), parece que foi escrito em latim vulgar e não no latim clássico, como ocorrera no período precedente, seguindo as bases da *Téchné grammatiké*, de Dionísio da Trácia, (século II a.C.). Esse pendor para o latim vulgar, língua coloquial e viva, contribuiu para a valorização da língua falada.

Ressaltamos ainda, de acordo com Mounin (1871, p. 22-23), que, em fins do período medieval, um homem se interessou de maneira ímpar pelos problemas de linguagem, pouco trabalhados pela tradição greco-latina. Trata-se do italiano Dante Alighieri (1265-1321), o poeta-gênio que, através da sua grande obra

---

1 Denomina-se *Vedas* a compilação de textos religiosos, que ocorreu na Índia entre 1500 e 900 a.C.

*De Vulgari Eloquentia* (1301), identificou 14 dialetos, dentre os quais se tem hoje a língua oficial da Itália, exaltando, assim, a língua falada, frequentemente à margem das pesquisas linguísticas.

O Renascimento, marco inaugural do mundo e da história modernos, ocorrido entre o século XVI e o XVII, é tido, na Linguística, como um movimento constituído de duas faces: uma voltada para o passado, para o pleno redescobrimto e revalorização do mundo greco-latino; outra, olhando para a frente, para o futuro excitante (ROBINS, 1979, p. 74), que representa, segundo Kristeva (1983, p. 168), a orientação definitiva para o estudo das línguas modernas. A partir da sua segunda face, com o descobrimento do Novo Mundo por Colombo (1492) e a criação da imprensa pelo alemão Gutemberg (1398-1468), passaram a estudar as línguas modernas, voltando-se sobretudo para as línguas vernáculas europeias e não europeias, determinando, pois, o estudo das línguas vivas (KRISTEVA, 1983, p. 168), precisamente o estudo das línguas particulares, mas não houve pesquisas circunscritas à Oralidade, salvo pesquisas de cunho empirista que deram importância aos estudos da Fonética, contribuindo, de modo singular, com a valorização da língua falada. (MATEUS; VILLALVA, 2006, p. 34)

Do século XIX, período em que as línguas passaram a ser vistas como um fenômeno evolucionista, centradas numa abordagem eminentemente diacrônica (ROBINS, 1979), destaca-se o posicionamento de William Von Humboldt (1767-1835), linguista que ultrapassou a abordagem diacrônica da linguagem ao apresentar ideias que hoje se inserem na chamada Linguística Moderna, dentre as quais, cita-se um trabalho em que ele focalizou as línguas dos nativos americanos – “Sobre a língua Kawi na Ilha de Java” –, no qual pretendeu mostrar a relação necessária entre língua e cultura, enfatizando o papel que aquela estabelece sobre a transmissão cultural.

No final do século XIX, registramos alguns dos posicionamentos basilares dos neogramáticos, último quartel de pesquisadores desse século. A denominação de “neogramáticos” foi dada inicialmente de forma pejorativa ao grupo de jovens Karl Brugmann (1849-1919) e Hermann Osthoff (1847-1909), pelo fato de terem discordado de alguns dos pressupostos tradicionais dos seus predecessores historicistas, como afirma Faraco (2004, p. 34):

[...] Osthoff e Brugman criticam a concepção naturalista da língua que a via como possuindo uma existência

independente. Para eles, a língua tinha de ser vista, ligada ao indivíduo falante. Com isso, introduzia-se uma orientação psicológica subjetivista na interpretação dos fenômenos de mudança (a língua existe no indivíduo e as mudanças se originam nele).

Esse posicionamento dos neogramáticos entende que a mudança deve ser vista como articulada com o contexto social em que se inserem os falantes, indo de encontro com a tese ortodoxa da prática histórico-comparativa que via a mudança linguística como um fato primordialmente interno, condicionado por fatores internos à língua, postura que estabelecia a exclusão do sujeito na investigação dos mecanismos de mudança linguística. (FARACO, 1991, p. 89)

Não podemos deixar de registrar que a Escola Neogramática ganhou um novo viço com a publicação de um trabalho que consagraria definitivamente o prestígio dessa nova escola, renovando a ótica da gramática comparada: foi em 1878 que o genebrino Ferdinand de Saussure – com apenas 21 anos – publicou em Leipzig (Alemanha) seu famoso *Mémoire sur le système primitif dans le langue indoeuropéennes*. (LEROY, 1982, p. 58) Nas palavras de Leroy, o *Mémoire* teve uma decisão incisiva no desenvolvimento da ciência linguística e não é exagero afirmar que a partir de 1878 uma plêiade de linguistas voltou-se à verificação desse trabalho saussuriano.

Finalizando essas inquirições, procuramos apenas ressaltar que a língua falada, embora pouco estudada pela ciência linguística, sempre foi interesse dos pesquisadores, seja através da Antiguidade Clássica ou de qualquer outra época. A partir dessas nossas sucintas reflexões, parece ser possível que afirmemos que os retóricos e os hindus cultuaram um discurso eminentemente persuasivo, traço ausente nos demais enfoques registrados, ou seja, na obra de Dante Alighieri, nas pesquisas de William Humboldt e dos neogramáticos, voltados para a valorização da modalidade da língua falada, enquanto processo de comunicação. Em seguida, apresentam-se, de modo objetivo, os posicionamentos dos paradigmas formal e funcional da linguagem.

Para tecer considerações sobre o formalismo linguístico, destacam-se, de modo breve, o Estruturalismo e o Gerativismo linguísticos. O Estruturalismo tem origem múltipla, mas ressaltam-se o europeu e o norte-americano. Contudo, “é convencional e conveniente datar o seu nascimento como movimento

identificável em linguística a partir do *Cours de linguistique générale* (CLG) de Saussure em 1916”. (LYONS, 1982, p. 203)

O CLG, publicado em 1916 por Bally e Séchehaye, de acordo com as notas dos estudantes que tinham seguido os cursos de Saussure, ministrados entre 1907 e 1911, “[...] aparece como o texto fundador da linguística moderna, repousando sobre o estudo da língua como sistema”. Assim alicerçado, Saussure instaura, com efeito, “[...] uma ruptura com a linguística comparatista de sua época, propondo uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática [...]”. (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 63) Dessa forma, entende-se por Estruturalismo

[...] toda a doutrina ou método que – com um certo grau de abstração – considera o seu objeto de estudo não como um simples aglomerado de elementos díspares, mas como uma organização de elementos solidários de tal modo que cada um depende dos outros e que apenas é definível nas e por suas relações de equivalência ou de oposição com os outros no interior do todo. (GALLISSON; COSTE, 1983, p. 276)

Ao instaurar o Estruturalismo, Saussure (1969, p. 271) afirma categoricamente que “[...] a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma”. Essa afirmação nos leva a ver a língua fechada em si mesma, sendo estudada e analisada sem referência a fatores externos a ela mesma, pelo fato de Saussure compreender a língua como um sistema autônomo. É nesse caldeirão de ideias que Saussure instaurou a ciência da linguagem – a Linguística –, elegendo a *langue* como seu objeto de estudo, sistema eminentemente social, abstrato, homogêneo e supraindividual, excluindo, pois, o sujeito para evitar a contaminação da subjetividade na apreensão do real. (HEINE, 2019)

No que tange ao aspecto social da *langue*, é pertinente registrar que esse traço provém de Émile Durkheim, sociólogo francês que se “dedicou à filosofia, à antropologia e à psicologia. Seu principal empenho consistia em assegurar à Sociologia o caráter de ciência autônoma com objeto e método próprio”. (SOBRINHO, 2013, p. 6) Assim compreendida, a Sociologia define seu objeto, o fato social, assegurando-lhe caráter exterior e superior aos indivíduos, não permitindo ser explicado por outras ciências.

Consoante essa breve revisão de literatura, observa-se o liame acentuado entre a concepção social atribuída por Saussure à *langue* e a aceção de fato social nos termos de Durkheim, o que nos permite asseverar que o traço social presente na *langue* não se atém a processos interacionais. Apesar dessa blindagem formalista, Saussure, ao dicotomizar *langue* e *parole*, põe à mesa a possibilidade de pesquisas ligadas à *parole*, apesar de excluí-la do objeto de estudo na ciência da linguagem.

Quanto ao Estruturalismo norte-americano, a Linguística – apesar de sua natureza internacional – nos Estados Unidos da América (EUA) apresenta, de forma particular, características inerentes a necessidades antropológicas que impeliram os linguistas ao olhar compulsório para as línguas dos aborígenes. (MALMBERG, 1974, p. 197) A população nativa de índios suscitava, na América, problemas de pesquisa teórica e de administração prática, para a solução dos quais era preciso recorrer a especialistas em matéria linguística (MALMBERG, 1974, p. 197), haja vista a necessidade de descrever e registrar as suas línguas que se encontravam ágrafas e em processo de extinção; urgia catalogá-las e descrevê-las para a sua preservação histórica. (MALMBERG, 1974) Assim procedendo, distanciou-se da tradição europeia.

Boas, um dos principais mentores dessa linha de pesquisa, resumiu, na sua obra clássica *Handbook of american indian languages* (1911), a descrição de cerca de mil línguas, agrupadas em 150 famílias distintas. (MALMBERG, 1974, p. 197) Trata-se de uma pesquisa singular visto que deu alicerce para os linguistas chegarem à conclusão de que “[...] a gama de variações que se encontram nas línguas humanas era maior do que caberia supor com base em generalizações a partir de descrições gramaticais de línguas européias mais comuns”. (LYONS, 1970, p. 29) Desse modo, contribuiu para eliminar a suposta tese de que a estrutura greco-latina seria universal, quando demonstraram que a distinção entre singular e plural não era obrigatória na maioria das línguas indígenas. (LYONS, 1970, p. 28-29)

Ao lado de Boas (1858-1952), destacam-se, também na Linguística norte-americana, Edward Sapir (1884-1939) e Leonard Bloomfield (1887-1949), contudo o linguista mais proeminente do estruturalismo norte-americano é Bloomfield, considerado fundador do estruturalismo norte-americano. (BORGES NETO, 2004, p. 105) Com ele, a Linguística Estruturalista norte-americana assumiu uma nova feição – o Behaviorismo Linguístico, cujas ideias podem ser resumidas em:

[...] assentou a linguística nos moldes behavioristas, conduzindo-a à abordagem mecanicista da linguagem, caracterizada por descrevê-la com base em fatos observáveis, visão oposta ao mentalismo, já que este *propõe que os fatos lingüísticos devam ser interpretados e complementados com referência a fatos psíquicos*. (MALMBERG, 1974, p. 200, grifo do autor)

Pesou sobre Bloomfield a influência da Psicologia do Behaviorismo, imensamente difundida nos EUA a partir de 1920; tornando-se um convicto behaviorista em Psicologia, conseqüentemente transpôs essa abordagem para os estudos linguísticos. Assim, conforme os critérios behavioristas, “[...] fez mais do que qualquer outro estudioso para tornar a linguística uma disciplina autônoma e científica (no sentido que ele próprio atribuía ao vocábulo ‘científico’)”. (LYONS, 1970, p. 30)

Faz-se mister registrar, neste sucinto enfoque, que os referidos estruturalistas tiveram um cenário propício para edificação de uma Linguística Discursiva, quando Boas e seus pares mergulharam nas tribos indígenas, tendo tido contado direto com o índio de carne e osso a fim de descreverem e registrarem as milhares de línguas indígenas, porém

a tese principal do estruturalismo bloomfieldiano era que a língua possuía uma ‘estrutura’, entendida como a conjugação de níveis estruturais, dos quais os mais importantes eram o nível fonológico, em que as unidades eram os fonemas, e o nível morfológico, em que as unidades eram os morfemas. (BORGES NETO, 2004, p. 105)

Portanto, na esteira de Saussure, Bloomfield também não priorizou os estudos discursivos, nem a língua falada nas suas peculiaridades.

Por último, tecem-se breves considerações sobre o Gerativismo, corrente linguística que se instaurou nos anos 1950, através de Noam Chomsky, com o lançamento do seu livro *Syntact Structures*, inaugurando uma perspectiva mais naturalista dos estudos sobre a linguagem, ao afirmar que a língua é uma capacidade mental que todos os seres humanos e apenas estes têm. (KENEDY, 2008)

Assim procedendo, opôs-se à Psicologia Behaviorista, vertente linguística estruturalista norte-americana, assumida pelo linguista Leonard Bloomfield.

Na perspectiva behaviorista, “[...] a linguagem humana é extremamente o que descreveu Bloomfield: um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos gerado como resposta a estímulo e fixado pela repetição”. (KENEDY, 2008, p. 128) Diante desse cenário, Chomsky posicionou-se, de modo profundo, contra os postulados básicos behavioristas:

[...] Chomsky chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, ou seja, jamais ditas antes pelo próprio falante que as produziu ou por qualquer outro falante. (KENEDY, 2008, p. 128)

Entre diversos fatores a favor da referida criatividade, menciona-se o Problema de Platão, compreendido da seguinte forma:

[...] num tempo bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), a criança exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (SCARPA, 2001, p. 206)

Nos termos chomskianos, a resposta que o Gerativismo apresenta para o Problema de Platão ficou conhecida como “hipótese do inatismo linguístico”, que assevera que “[...] os seres humanos são tão prodigiosos em relação à linguagem porque estão geneticamente pré-programados para adquirir e usar pelo menos uma língua natural”. (KENEDY, 2016, p. 73) Essa hipótese incorpora a tese de que há, no genoma humano, dados genéticos inatos destinados, de maneira específica, à aquisição da linguagem e ao uso da linguagem. (KENEDY, 2016, p. 73) A Teoria Gerativa é, portanto, uma teoria que se propõe a estudar a linguagem levando em conta as propriedades da mente humana e a relação destas com a organização biológica da espécie.

A abordagem de Chomsky foi revolucionária para a época, pois até a metade do século passado a Linguística ocupava-se quase exclusivamente de questões do Estruturalismo Linguístico. A partir das ideias de Chomsky, os linguistas passaram não apenas descrever a estrutura das línguas, mas também a dar explicações de como a mente humana era capaz de adquirir e processar essas estruturas. Com Chomsky, a morada da linguagem e das línguas passou a ser a mente dos indivíduos. No fundo, o que Gramática Gerativa pretende é a construção de um mecanismo computacional capaz de formar e transformar representações que “simulem” o conhecimento linguístico de um falante de uma língua natural, “registrado” em sua mente/cérebro. (BORGES NETO, 2004, p. 97)

Após essas reflexões sobre o formalismo linguístico, constata-se efetivamente o seu perfil centrado exclusivamente na imanência linguística, que exclui o sujeito, eliminando, conseqüentemente, de modo sistemático, o campo de pesquisa ligado à *parole*. Mais preocupante ainda é perceber a concepção de língua falada nos tradicionais moldes gerativistas como “fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas”. Lamentamos essa posição gerativista que desprestigia, de modo profundo, a língua falada, quando no mínimo deveria considerá-la pilar para a edificação do seu arcabouço teórico, desconhecendo, destarte, a presença da interação proveniente do ambiente no qual a criança vive, condição *sine qua non* para a criança, durante o seu processo de aquisição, ativar o seu arcabouço linguístico inato.

Passa-se a seguir a apresentar, de modo sucinto, aspectos do funcionalismo, ilustrando, inicialmente, os excertos textuais a seguir:

O desenvolvimento recente da linguística demonstra rápidas e sucessivas mudanças na definição do ponto de vista e, portanto, no modo de fazer pesquisa. Nos anos 70, predominava tão maciçamente o modelo teórico da chamada versão ‘padrão’ da Gramática Transformacional que não parecia possível trabalhar a sintaxe de uma língua fora de seus parâmetros de investigação, ainda que para muitos pesquisadores chamava a atenção o enfoque excessivamente formalista dessa tendência. (PEZATTI, 2004, p. 166)



Marcuschi (2008) também registra essa transição teórica que amplia de modo produtivo os estudos da ciência da linguagem:

[...] paralelamente a toda análise formal da língua, foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos. Tratava-se do que se chamou de a guinada pragmática, motivada em parte pela filosofia analítica da linguagem impulsionada tanto por Wittgenstein (1889-1951) como por Austin. A partir dos anos 1960, surgiram a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e, neste contexto, também a Linguística Textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 39)

De fato, surgem no século XX vários grupos funcionalistas, dentre os quais mencionam-se: Escola de Genebra (Saussure, Bally, Tesnière e Martinet); Escola Linguística de Praga (Mathesius, Trubetzkoy, Jakobson, Danes, Firbas etc.); Escola de Londres (Firth e Halliday); o grupo da Holanda (Simon Dik); o grupo americano (Hopper, Thompson e Givón). Contudo, é necessário frisar que a gramática funcional tem a Escola de Praga, o inglês Halliday e o holandês Dik como seus principais expoentes. Entre as principais características destaca-se a sua abordagem não monolítica:

[...] ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua. (CASTILHO, 2012, p. 21)

A partir dos anos 1960, surgiram, de modo sistemático, as seguintes linhas de pesquisa: “a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e, neste contexto, também a Linguística Textual”. (MARCUSCHI, 2008, p. 39) Apesar dessa germinação

funcionalista que ocorreu no século passado e ainda ocorre no século XXI, as suas primeiras ideias, como já registramos anteriormente, estão fincadas na Antiguidade Clássica, tendo ocorrências assistemáticas com Dante Alighieri (transição Idade Média e Renascimento), Humboldt e com os neogramáticos (último quartel de pesquisadores do século XIX).

Halliday (1985, p. xiii) diz que uma gramática é funcional no sentido de estar centrada numa abordagem que focalize a linguagem em uso e de que tudo nela possa ser explicado por meio da referência de como a língua é usada em contextos de situações. A perspectiva funcional, para o referido linguista, estaria, assim, fortemente ligada a questões socioculturais, nas quais constituir-se-ia o aspecto central para interpretação da língua como um sistema. Para ele, “a organização da língua não é acidental; ela incorpora as funções que a língua desenvolveu para servir na vida do homem social” (HALLIDAY, 1978, p. 158), aspecto que conduz à asserção de que existe uma acentuada motivação, isto é, uma certa ausência de arbitrariedade linguística, entre o sistema linguístico e as relações socioculturais pertinentes ao povo que o utiliza. Essa tese já foi defendida nas primeiras décadas do século XX, segundo a qual “a língua em sua estrutura espelha as categorias reais derivadas das atitudes práticas da criança [...]”. (MALINOWSKI, 1923 apud HALLIDAY, 1978, p. 127)

Portanto, considerando as nossas reflexões anteriores, podemos dizer que, no século XX, as pesquisas linguísticas, na tradição, vêm sendo representadas por meio de dois grandes paradigmas: o paradigma formal e o paradigma funcional da linguagem, o que é inadequado, pois os estudos da análise de discurso do Michel Pêcheux não se encaixam em nenhum desses paradigmas. Sugere-se, então, neste capítulo, que no século XX considerem-se não apenas o paradigma formal e o funcional da linguagem, mas também um terceiro paradigma aqui denominado de “paradigma ideológico-discursivo”.

Na década de 1990, no Brasil, deu-se início ao estudo do Funcionalismo de modo mais sistemático, quando nos deparamos com a divisão entre Funcionalismo e Formalismo, constituindo-se foco de polêmica e controvérsias a respeito dos seus objetos de estudo, e sobretudo com a necessidade de fazer, na Linguística, a escolha de uma linha de pesquisa em detrimento da outra, ou seja, o pesquisador formalista necessariamente deveria negar a validade dos estudos funcionais e vice-versa. Esse posicionamento radical encontra-se em Naro e Votre (1989), que propuseram considerar formalismo e funcionalismo

como enfoques linguísticos distintos e excludentes entre si. Em réplica ao texto daqueles autores, Nascimento (1990) manifesta-se contra a proposta dos referidos linguistas, argumentando que formalismo e funcionalismo possuem objetos de estudo diferentes, não havendo, pois, a necessidade de se fazer a escolha de um deles em detrimento do outro. Em 1991, Dillinger, refletindo sobre essas discussões, analisa melhor as propostas desses paradigmas linguísticos, chegando à seguinte conclusão: Formalismo e Funcionalismo tratam do mesmo objeto de estudo – a linguagem humana, que é estudada através de diferentes fenômenos, tal como se verifica nas abordagens em análise. Portanto, Dillinger (1991, p. 403) frisa que “[...] o estudo de um e outro aspecto são complementares e igualmente necessários”. Essa posição moderada não foi aceita pela maioria de linguistas nos anos subsequentes, visto que se instalaram antinomias que sustentaram o debate teórico entre os dois paradigmas. Contudo, a posição atual é reconhecer que

[...] os enfoques funcionalista e formalista tratam de diferentes fenômenos do mesmo objeto, não há nenhuma necessidade de discutir se um é mais importante que o outro: as diferentes perspectivas para o estudo da linguagem são complementares e igualmente necessárias. (DILLINGER, 1991 apud PEZATTI, 2004, p. 176)

Pezatti (2004, p. 168), ao discorrer sobre o termo “funcional”, apresenta “a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social”, aspecto nuclear do Funcionalismo, como já se registrou anteriormente. Trata-se do seu traço básico que o caracteriza enquanto um paradigma linguístico, deixando claro que este não contempla pesquisas de cunho abstrato, inerentes ao Formalismo Linguístico. No Estruturalismo, por exemplo, Saussure, considerando que a linguagem se constitui de dois fatores, a língua e a fala, definiu o seu objeto de estudo – a língua –, da seguinte forma: “a língua é para nós a linguagem menos a fala”. (SAUSSURE, 1969, p. 92) No Funcionalismo, haja vista a sua base filosófica – a Pragmática –, a linguagem é vista na sua totalidade, enquanto uso e enquanto ação (MARCONDES, 2004, p. 49), sendo, portanto, heterogênea, já que é analisada no seio do processo comunicativo.

A Pragmática nasce a partir de uma crise filosófica, ocorrida durante a transição dos séculos XIX e XX, momento em que diferentes ramos da Filosofia e correntes do pensamento debruçaram-se a questões da linguagem, estabelecendo, pois, investigações filosóficas que se distanciavam, de forma incisiva, da ortodoxa Filosofia Clássica, voltada principalmente para reflexões abstratas, como a explicação da essência do mundo, da realidade, do ser, do conhecimento, entre outros. (COSTA, C., 2007, p. 12-13) No final do século XIX, instaura-se uma crise filosófica, caracterizada sobretudo pela retomada dos posicionamentos críticos de Kant em relação à Filosofia da Abstração, o que determinará o surgimento da cognominada Filosofia Analítica. Trata-se de um movimento constituído por pesquisadores de diferentes linhas de pensamento, mas tendo um ponto comum que lhes une – o olhar para a análise do significado dos enunciados, centro das discussões a partir do final do século XIX. Portanto, as indagações da Filosofia Analítica posicionam-se contra as questões da metafísica, tendo como foco os debates referentes ao significado. Em linhas gerais, de acordo com Marcondes (2009, p. 23), destacam-se duas grandes vertentes da Filosofia Analítica: a Escola Analítica de Cambridge<sup>2</sup> e a Escola Analítica de Oxford. A Pragmática se erige exatamente dessa última vertente, pautada sobretudo na linguagem ordinária, linguagem utilizada no dia a dia para a comunicação efetiva entre os homens. Dentre os principais mentores, citam-se Wittgenstein (1889-1951), em sua segunda fase denominada Investigações filosóficas (1952), para o qual “é necessário examinar a linguagem a partir de seu uso, considerando os jogos de linguagem, seu contexto [...]” (MARCONDES, 2004, p. 42), e Austin (1911-1960), um dos seus principais representantes que vai fortalecer a linguagem ordinária, tendo a Teoria dos Atos de Fala como uma das principais obras de uma Linguística Discursiva. Assim, “[...] concebe a linguagem como uma atividade construída pelos interlocutores, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – Assim, a linguagem não é assim descrição do mundo, mas uma ação”. (AUSTIN, [1962] apud PINTO, 2001, p. 57)

---

2 Designa as pesquisas originadas da filosofia de Cambridge, na qual estavam presentes, dentre outros, a lógica de Frege (1848-1925), o seu fundador, Russel (1872-1970) e Wittgenstein (1889-1951), em sua primeira fase com a obra *Tractatus Lógico-philosophicus* (1921), incluindo também o positivismo lógico do Círculo de Viena. Essa vertente é comumente denominada de Filosofia da Linguagem Ideal e/ou Semântica Clássica, que tem como mentor o alemão Frege, que se concentrou no problema do significado das sentenças, tendo como foco a relação entre linguagem e realidade.

A pragmática se define, então, como a área da linguística que estuda o significado que transcende o significado estudado pela semântica, por levar em consideração o contexto em que a língua é usada (LEVINSON, 1983:4). Justamente por conferir importância ao contexto na construção da significação, seria possível imaginar que a pragmática seria a área de estudos linguísticos que estaria totalmente dedicada ao estudo da fala em interação face a face. (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 180)

Com a Filosofia Pragmática, a língua falada, marginalizada pela Linguística formal, assume *status* de objeto de estudo legítimo, oportunizando o desenvolvimento de pesquisas que contemplem elementos que coocorrem com a fala, sendo, pois, constitutivos da língua falada, que

estavam excluídos da agenda de pesquisa da linguística, diferenças na qualidade de voz, expressões faciais, direções do olhar, gestos manuais e todas as estratégias improvisadas pelos participantes para tornar a interação bem sucedida. (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 17)

Por meio dessas breves reflexões sobre o funcionalismo linguístico, tivemos por objetivo evidenciar o seu foco nos estudos discursivos; conseqüentemente, a valorização dos estudos da língua falada. E, ao concluir esta seção, pretendemos dar um voo panorâmico nas inquirições sobre a língua falada a partir dos retóricos (século V a.C.) até o Funcionalismo Linguístico. Embora exíguo, esperamos ter fornecido uma síntese sobre essa modalidade do sistema linguístico, capaz de conduzir os alunos, em especial, à busca de pesquisas mais acuradas a respeito da referida modalidade, haja vista a sua importância singular no que tange ao ensino de línguas de um modo geral.

## **CONSTITUIÇÃO DO TEXTO FALADO: ALGUMAS REFLEXÕES**

Este é o conteúdo programático nuclear da nossa disciplina porque é através dele que iremos caracterizar a Oralidade, deixando inicialmente claro

que refutamos a tese de que fala e escrita realizam-se por dois sistemas linguísticos diversos – um para a fala, outro para a escrita, postura refutada sobretudo por Berruto (1985, p. 121 apud HEINE, 2012, p. 199), para o qual “a existência de um novo sistema linguístico só se processa quando a diversidade ocorre no núcleo da estrutura e não nas margens do sistema”. Uma gramática específica da língua falada deveria apresentar um conjunto de regras significativas e distintas daquelas presentes na escrita, o que não se observa com a fala. (MARCUSCHI, 1995) De fato, o que se tem são estratégias de processamento do texto em seus diferentes gêneros textuais, quer seja falado ou escrito.

É preciso registrar também que temos como alicerce filosófico a pragmática que, na tradição, concebe a linguagem como uma ação, porém Herbert H. Clark (1996 apud COSTA, J., 2001), cientista cognitivo do Departamento de Psicologia da Universidade de Stanford (EUA), amplia a referida acepção, considerando o uso da linguagem como uma forma de “ação conjunta”, ou seja, “[...] ação conjunta – aquela que é desencadeada por um conjunto de pessoas atuando em coordenação umas com as outras”. Assim procedendo, o autor estabelece uma ruptura com a polarização individual/social, trazendo a conversa para o centro do cenário. (COSTA, 2001 apud COSTA, J., 2008, p. 63)

Koch e demais linguistas da Linguística Textual (LT) incorporam as ideias de Clark (1996 apud COSTA, J., 2008), postura que pode ser explicada através do momento profícuo da LT, nesse período, voltado para uma perspectiva sociointeracional no tratamento da linguagem, e, em decorrência, para o estudo dos processos e estratégias sociocognitivos envolvidos no processamento textual. Assim posicionada, Koch e Elias (2015) defendem a tese de que “[...] usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 43) O excerto textual a seguir esclarece melhor a concepção de linguagem defendida atualmente pela LT:

[...] na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente. Conforme dissemos anteriormente, para Clark (1996), a língua é um tipo de

ação conjunta. [...] Uma ação conjunta se diferencia de ações individuais não apenas pelo número de pessoas envolvidas, mas pela qualidade da ação. Na ação conjunta, a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que ela se desenvolva. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 283)

Impulsionada pelas ideias pautadas nesse novo olhar da pragmática, bem como na metamorfose do texto que se apresenta ora constituído pela linguagem verbal (língua escrita e língua falada), ora por signos não verbais, ora por uma linguagem multimodal, como ocorre nas diferentes *lives*, entendidas como “um hipergênero discursivo”, que abriga os seus subtipos em meio digital, de acordo com diferentes esferas de atuação: *lives* acadêmicas, *lives* religiosas, *lives* esportivas etc.,<sup>3</sup> buscamos um conceito de texto que viesse a dar conta dessa metamorfose textual. Confira-o a seguir:

Considera-se o texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc). Assim compreendido, o texto pode constituir-se da linguagem verbal, ou da linguagem verbo-visual, ou ainda da linguagem não verbal, bem como de aspectos histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais. (HEINE, 2018, p. 18-19)

O Evento dialógico, do dialogismo de Bakhtin, é a célula nuclear da sua obra, para a qual o homem sempre se encontra em sua relação com o outro, traço inerente à interação das práticas sociais. Portanto, o texto, em qualquer situação, nunca será completamente individual, o que conduz a refutar a tese do monologismo. Assim concebido, o texto é constitutivamente dialógico, estabelecendo, de forma inalienável, a interação com o outro, o falante que se posiciona

---

3 Informação oral.

de forma responsiva, isto é, o sujeito que toma uma posição ativa no discurso e não um simples receptor passivo.

Essa nova concepção de texto traz à baila elementos linguísticos semióticos que eram ofuscados pela tradição da LT, a exemplo: os estudos e análises dos signos não verbais como constituintes de texto, e, assim considerados, à semelhança dos signos verbais, podem ocorrer como elementos de coesão (âncoras textuais, anáforas, dêiticos discursivos etc.), bem como fatores da coerência textual. Nesse sentido, reiteramos também a lacuna referente os aspectos sociohistóricos; a concepção de língua não apenas como ação, mas “uma ação conjunta” (CLARK, 1996 apud KOCH; ELIAS, 2015, p. 42) e, por último, menciona-se a ideologia que, diferentemente da tradição da Análise de Discurso de cunho pecheutiana a qual aponta para o social, excluindo o individual, a ideologia bakhtiniana permite que o social, o histórico e o individual se entrelacem mutuamente, ressaltando, contudo, a preponderância dos dois primeiros sobre o terceiro. (HEINE et al., 2014, p. 60)

O texto enquanto evento dialógico abarca naturalmente a Língua Falada (LF), contudo, para uma reflexão mais acurada recorreremos a Marcuschi e Dionísio que apresentam o seguinte conceito de texto:

Língua falada é toda a produção lingüística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais em condições de proximidade física, ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 71)

Como se observa em Marcuschi e Dionísio (2005), a língua falada realiza-se tanto pelo seu texto prototípico, ou seja, o conversacional na relação face a face, quanto por textos não prototípicos, como entrevistas por rádio, conversas telefônicas, aulas, sermões, palestras, entre outros. Concorda-se com a concepção de Marcuschi e Dionísio (2005) sobre língua falada; sugere-se, contudo, uma releitura sobre a referida aceção, considerando, sobretudo, as inquições oriundas de vários pesquisadores, ligadas em especial ao traço de a língua falada ser ou não planejada, dentre outras:



Língua falada é toda a produção linguística sonora, síncrona para textos prototípicos e assíncrona e síncrona em se tratando de textos híbridos, planejada no continuum, realizada em concomitância, obrigatoriamente, com signos verbais e signos não verbais, dialogada ou monologada em qualquer situação comunicativa, formal e informal, podendo ser realizada com a presença de interlocutores ou através de diferentes meios eletrônicos. (HEINE, 2021)

A releitura do conceito de LF de Marcuschi e Dionísio (2005) é necessária, tendo em vista o volume de demandas que hoje impera sobre o texto falado. Essa releitura põe em destaque dois aspectos: o fato de a LF ser planejada no *continuum*, e a sua realização em concomitância, obrigatoriamente, com signos verbais e signos não verbais: o traço “planejada” tem sido muito discutido, porque há posicionamentos diversos. Ochs (1979 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 81), por exemplo, “[...] apresenta uma escala em que se localizam quatro possibilidades em relação ao planejamento textual, indo do não planejado ao planejado”, ou seja: falado não planejado, falado planejado, escrito não planejado e escrito planejado. O falado não planejado refere-se à conversação, “[...] intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária”. (CASTILHO, 2004, p. 29) Portanto, de acordo com Ochs (1979 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012), a conversação espontânea não detém o traço do planejamento. Contudo, Marcuschi e Dionísio (2005, p. 62, grifo do autor) posicionam-se da seguinte forma:

trata-se de uma ideia pouco correta é a de que a fala não seria planejada, e a escrita, sim. O certo é que há *níveis de planejamento* diferentes numa e noutra modalidade. Mesmo a conversação mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano linguístico que pode ser observado. Todo o funcionamento linguístico, por mais espontâneo e informal que seja, segue algum tipo de planejamento, pois, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa.

Concordamos, plenamente, com Marcuschi e Dionísio (2005, p. 62) de que há diferentes níveis de planejamento nas duas modalidades do sistema linguístico, não existindo, pois, nenhum gênero discursivo, seja da fala ou da escrita, não planejado. Sugerimos que falemos em língua falada planejada no *continuum*, traço que também pode ser aplicado à escrita de determinados gêneros informais (Facebook, bilhetes, recados, Twitter, WhatsApp etc.).

Tradicionalmente, reconhece-se a existência de duas fases constitutivas da linguagem:

[...] uma fase de planejamento pré-verbal, de natureza cognitiva em que selecionamos o que vai ser dito e analisamos as condições da interação para a veiculação do que vai ser dito, e uma fase de execução, ou fase verbal, em que codificamos através do léxico e da gramática as ideias consideradas adequadas àquele ato de fala. Uma vez engajada a conversação, procedemos constantemente a ajustes sócio-pragmáticos no planejamento anterior. [...] Ora, na LF essas fases de planejamento e execução ocorrem simultaneamente, no tempo real. Elas se dão numa situação discursiva plena, isto é, com todos os usuários em presença, o que interfere diretamente na organização e na execução dos atos de fala. (CASTILHO, 2005, p. 19)

Como se observa em Castilho, no processamento textual, há duas fases de planejamento, uma pré-verbal, na qual será selecionado o que se vai dizer, e uma fase de execução, apresentando, pois, dois momentos diferentes, embora interligados: o primeiro, de natureza cognitiva, em que se processa gradativamente o texto; o segundo em que ele é efetivamente produzido. Para o referido linguista, a natureza cognitiva incide de modo particular na fase de planejamento pré-verbal, mas, na nossa opinião, ambas são de natureza cognitiva. Essas fases referem-se, de um modo geral, ao texto escrito prototípico (o texto na escrita padrão). Frisa-se, contudo, que esse eixo temporal não se aplica indistintamente a todos os gêneros da escrita, pelo fato de alguns dos seus gêneros, como os bate-papos do MSN da internet, os WhatsApp da língua escrita, serem também síncronos, isto é, são conversações processadas em tempo real. Há,

entretanto, outros gêneros da escrita (cartas tradicionais, artigos científicos, receitas, *e-mails*, poemas etc.), que mantêm as clássicas relações assíncronas, caracterizadas pela defasagem temporal entre produção e recepção do texto escrito. No texto oral, “elaboração e produção coincidem no eixo temporal” (BARROS, 2000, p. 59), na escrita clássica, o tempo de produção e recepção da fala é defasado, porém, quando se trata de escritas síncronas, há uma redução substancial dessa defasagem.

Outra característica da LF, que deve ser ressaltada, refere-se à sua realização em concomitância, obrigatoriamente, com signos verbais e signos não verbais: em Heine (2013), sugerimos substituir, da concepção de Marcuschi e Dionísio (2005) sobre língua falada anteriormente mencionada, a expressão “produção linguística” pela expressão “produção linguístico-semiótica”. Essa sugestão objetivou ressaltar que os elementos paralinguísticos (elementos não verbais de comunicação, isto é, meneios da cabeça, gestos, variações prosódicas), expressão tão própria do Formalismo, são constitutivos da língua falada e não excluídos do processo da Linguística Clássica. Parece ser possível afirmar que essa exclusão se circunscreve ao próprio termo “paralinguístico” (do grego “para” “ao lado de”), ou seja, diz respeito a expressões paralelas à materialidade linguística; são elementos que não fazem parte da ciência da linguagem, à medida em que “afastar a fala do escopo dos estudos linguísticos era a condição para que a linguística da época se constituísse como uma ciência rigorosa e independente”. (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 177-178) Daí o cuidado de evitarmos o uso dessa expressão, porque consideramos “a fala, com toda a sua idiossincrasia, com toda a sua heterogeneidade, com toda a sua fragmentação e com as hesitações que lhe são características, como um objeto legítimo de estudo”. (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 178) Diante dessa sucinta reflexão, fica, portanto, evidente que a língua falada é constituída não somente de signos verbais, mas também de signos não verbais, pois não há palavras sem gestos. (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 171)

Pelo exposto, o estudo da Oralidade transcende a abordagem clássica da ciência linguística, costumeiramente denominada de “Linguística formal”, que, quando os seus pesquisadores focalizavam a língua falada, o faziam pautando-se na língua escrita, ou melhor dizendo, na escrita formal, centrada exclusivamente no código linguístico, e não na escrita como uma prática social, munida de fenômenos pragmáticos e sócio-históricos. Esse olhar sobre a fala é visto como

preconceituoso, sendo responsável pela caracterização da relação fala escrita, enquanto modalidades linguísticas estanques, uma vez que suas pesquisas se restringem apenas a relações prototípicas de cada modalidade, ou seja, a conversação, em sua versão face a face, para a língua falada, e o texto científico, para a língua escrita, gerando o que se costuma denominar de abordagem dicotômica da linguagem. (MARCUSCHI, 1995, p. 11) A posição aqui adotada é aquela defendida por Marcuschi (1995, 2001), relacionada à visão do contínuo de gêneros textuais, que considera fala-escrita como modalidades de um mesmo sistema linguístico. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso abarcam textos diversos apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade, constituindo-se, pois, práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade. Por isso, são multiformes tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Eles são textos que emanam do processo comunicativo de uma determinada comunidade, sendo, pois, empíricos, concretos e de ocorrência real, visto que provêm da comunicação discursiva efetiva. Dessa forma, negamos, com veemência, a abordagem dicotômica da linguagem, postura que conduz a excluir características específicas da Oralidade.

## O ESSENCIAL SOBRE ORALIDADE

Considerado o panorama acima apresentado, as obras sugeridas a seguir trazem contribuições basilares para o estudo da Oralidade, disciplina optativa do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.**

Livro clássico que revolucionou, no Brasil, os estudos linguísticos discursivos nos primórdios do século XXI. Tem como princípio geral subjacente à obra a visão não dicotômica das relações entre oralidade e escrita, à medida que defende que a relação entre a oralidade e a escrita se dá num contínuo fundado nos próprios gêneros textuais em que se manifesta o uso da língua no dia a dia. O livro possui dois capítulos: “Oralidade e letramento” e o “Da fala para a escrita”. No primeiro capítulo,

defende-se a posição de que não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2001, p. 9)

Assim alicerçado, focaliza alguns dos temas relacionados à referida base teórica: oralidade e letramento como práticas sociais, presença da oralidade e da escrita em sociedade, oralidade *versus* letramento ou fala *versus* escrita, a perspectiva das dicotomias, a perspectiva sociointeracionista e aspectos relevantes para a observação da relação fala e escrita. No segundo capítulo, “Da fala para a escrita: processos de retextualização”, encontram-se “sugestões para análise e tratamento da retextualização na passagem da fala para escrita” por meio dos seguintes temas: transcrição e transcodificação, regras de editoração, alguns estudos do processo de transformação já realizados, aspectos envolvidos na retextualização, fluxos dos processos de retextualização, modelos das operações de retextualização, aspectos gerais da reestilização e relexicalização e análises de algumas retextualizações.

**PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003. (Coleção Projetos Paralelos, 1).**

Com a ampliação dos estudos da Oralidade nas décadas 1980 e 1990, diversos fenômenos discursivos puderam ser analisados como os turnos conversacionais e suas estratégias, a estruturação dos tópicos ou temas, os procedimentos de reformulação, os sinais característicos da língua oral, entre outros, mostrando que a modalidade oral tem suas peculiaridades.

**PRETI, D. (org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. (Coleção Projetos Paralelos, 2).**

Tendo como base os enfoques mais recentes do estudo da língua falada, esse livro apresenta dois grandes blocos: o primeiro rediscute a conceituação de linguagem e falantes cultos; o segundo apresenta cinco temas diversos relativos

à língua falada. Ambos oferecem ao leitor uma oportunidade de rever criticamente diversos conceitos da Oralidade.

**PRETI, D. (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. (Coleção Projetos Paralelos, 3).**

Os artigos desse livro procuram mostrar que as duas modalidades da língua se realizam em um *continuum* em que se observam contrastes e aproximações; dessa forma, a Oralidade deve ser vista considerando-se as mais variadas formas de interação verbal.

**PRETI, D. (org.). *Fala e escrita em questão*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. (Coleção Projetos Paralelos, 4).**

Embora os assuntos aqui tratados nem sempre estejam relacionados diretamente ao Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Nurc) de São Paulo, mantêm o objetivo de constratarem fala/escrita, em uma perspectiva mais abrangente, através de mais de 20 anos de pesquisa deste tema tão variado: a comunicação na internet, a gíria, a crônica, a entrevista de TV e jornal, as influências da oralidade na norma-culta.

**PRETI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2003. (Coleção Projetos Paralelos, 5).**

Essa obra apresenta dez artigos de problemas interacionais em variados gêneros textuais, não apenas incluindo os diálogos gravados pelo projeto Nurc/SP, mas os anúncios publicitários de bancos, o diálogo escritor/leitor em um artigo de revista, o debate de TV, a sala de aula. Como linha teórica, citem-se a Semiótica Discursiva, a Teoria da Enunciação, a Análise Dialógica do Discurso, a Análise do Discurso e a Análise da Conversação com maior enfoque.

**MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.**

Trata-se de um valioso estudo voltado para o tratamento das modalidades fala e escrita nas práticas sociais, estabelecendo relações entre fala e escrita,

pautadas nos princípios teóricos do contínuo de gêneros textuais, posicionando-se, de modo incisivo, contra a visão dicotômica, que postula a longínqua tradição de que a escrita é superior em relação à fala, apesar de sua tardia entrada na humanidade, cerca de 3 mil anos a.C. e, no Ocidente, por volta de 600 anos a.C. (GRAFF, 1995, p. 38)

Para Marcuschi (1995, p. 1-2), um dos fatores determinantes dessa prioridade é o fato de a escrita ser adquirida em contextos formais – na escola –, o que a torna um bem cultural desejável; isso sem se falar na função que desempenha em sociedade, tornando-a indispensável para enfrentar o dia a dia. Há, contudo, alguns linguistas que se posicionam contrários à questão de se escolher uma modalidade superior em relação à outra. Biber (1988, p. 8), por exemplo, atribui para os falantes um conhecimento extenso, que envolve a competência gramatical, constituída pelos componentes fonológico, sintático e semântico e a competência comunicativa ligada às condições e ao modo do uso tanto da língua falada como da língua escrita. Portanto, a exclusão de uma pela outra não é pertinente, embora reconheça o *status* primário que a fala detém, já que o homem fala antes de escrever. Não obstante, isso não é razão para se considerar a escrita como secundária. Ambas, assim, merecem ser pesquisadas e fundamentadas numa base eminentemente empírica, não limitadas numa visão dicotômica, mas dentro de uma perspectiva que as veja num *continuum* tipológico de diferentes gêneros textuais.

A perspectiva do *continuum* tipológico representa a posição teórica que se insere na visão interacionista da linguagem, uma das linhas de pesquisa do paradigma funcional que, ao abordar a relação fala e escrita, trata-a dentro de dimensões da variação linguística, representadas pelos diferentes gêneros textuais de cada modalidade linguística. Assim, posiciona-se contra a tradicional visão imanentista, cujo trabalho se limita ao abordar essa mesma relação, a cotejar apenas os dois textos prototípicos de cada modalidade linguística, ou seja, a conversação, em sua versão face a face, para a língua falada, e o texto científico, para a língua escrita. (HEINE, 2001) O livro focaliza os seguintes temas: princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita (Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio); oralidade e letramento como práticas sociais (Luiz Antônio Marcuschi); a oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala (Luiz Antônio Marcuschi); a escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita (Luiz Antônio Marcuschi e Judith

Hoffnagel); estratégias de textualização na fala e na escrita (Angela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel); formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos (Marianne C. B. Cavalcante e Beth Marcuschi); as relações interpessoais na produção do texto oral e escrito (Cristina Teixeira V. de Melo e Maria Lúcia F. de F. Barbosa); e multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (Ângela Paiva Dionísio). Além dessa diversidade, o livro possui um caderno com atividades que tratam da relação fala-escrita em diferentes dimensões.

**CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2005.**

Nesse manual, Castilho, nas suas primeiras colocações, trata da crise atual do ensino de Língua Portuguesa, destacando três crises: a crise social, a crise científica e a crise do magistério. De modo sucinto, a “crise social” diz respeito às mudanças oriundas pelo rápido processo de urbanização e suas consequências no ensino formal, ligadas, principalmente, à entrada de alunos de diferentes classes sociais na escola, gerando turmas escolares muito heterogêneas. A “crise científica” refere-se a uma mudança de paradigma científico na formação de professores, asseverando que os docentes daquela época, ou seja, formados entre a década de 1990 do século XX e os primórdios do século XXI, ainda possuíam uma formação eminentemente formalista, cujas pesquisas se voltavam para o Estruturalismo (Saussure) e o Gerativismo (Chomsky), teorias linguísticas que excluía o tratamento da língua nas suas práticas sociais. Contudo, a ciência da linguagem já caminhava a passos largos para uma Linguística Discursiva, voltada para superar as limitações dos estudos que confinaram a Linguística à abstração, o que provocou um embate científico entre a formação dos docentes e as novas propostas linguísticas. No que tange à “crise do magistério”, Castilho é incisivo ao afirmar que ela se relaciona às duas crises anteriormente focalizadas, que contribuem, sobretudo, com a crise em questão, mas a ela somam-se também a desvalorização do docente, em função das suas deficiências teórico-metodológicas, e a péssima qualidade dos materiais didáticos, frequentemente repetitivos e confusos linguisticamente. Após essas considerações, Castilho focaliza a constituição do texto falado, pondo em foco características fulcrais ligadas ao seu processamento, como por exemplo: a conversação, os turnos conversacionais, os pares adjacentes, o sistema de correção, os marcadores conversacionais,



a construção do texto por reativação – a repetição e a paráfrase – e, por fim, a sentença na língua falada.

**NERY, M. M. de A. *Reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Séries: atividades de produção textual oral*. São Paulo: Ixtlan, 2014.**

Esse trabalho é o segundo volume da trilogia que tem como objetivo investigar o tratamento da compreensão textual (2012) e os processos de produção textual oral (2014) e escrita (terceiro volume em andamento) no ensino fundamental.

Entendendo que a linguagem verbal se realiza através de gêneros textuais diversos, orais e escritos, formais e informais, públicos e privados, enfatiza-se a importância de expor os alunos, gradativamente, durante a educação básica a essa variedade de textos, a fim de se tornarem interlocutores competentes em uma pluralidade de situações comunicativas. Analisam-se, no volume em análise, as atividades propostas com gêneros orais em duas coleções do ensino fundamental, bem como se sugerem diferentes momentos de grande potencial para um trabalho com a Oralidade nas respectivas coleções.

A fundamentação teórica encontra-se na Linguística Textual, segundo a qual é o texto – verbal, não verbal, verbo-visual – a unidade de análise; consequentemente, o ensino de línguas deve se realizar contextualizadamente em todas essas modalidades.

Sendo o público-alvo alunos e professores de línguas em geral, como o foi o primeiro volume dessa trilogia, espera-se, com as reflexões e propostas aqui apresentadas, contribuir com uma prática de atividades orais em sala de aula que reflita as diversas situações de uso real em sociedade.

**CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JR., C. *Oralidade na educação básica: o que saber*. São Paulo: Parábola, 2018.**

*Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar* é o último tomo de uma trilogia sobre o que seria a prática de uma pedagogia da comunicação. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018) Tem por meta apresentar competências relativas ao ensino da Oralidade, prioritariamente para a educação básica. Porém, antes de fazê-lo, os seus autores criticam a exclusão do ensino da Oralidade presente nas escolas brasileiras, apesar de o estudo dessa modalidade linguística ser previsto pela Legislação Brasileira desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Logo em seguida, em 1997, por iniciativa do governo federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados e, dentre os seus diferentes objetivos, ressaltaram a necessidade de a escola ocupar tempo do ensino regular com questões de Oralidade. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018) Os autores também põem em foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a nova legislação curricular para a educação infantil e o ensino fundamental que deve ter sido implantada, em conjunto com estados e municípios, em 2020. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 23-27) Na BNCC, a organização das práticas de linguagem está dividida com os seguintes eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

*O Eixo da Oralidade* compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 77-78)

Quanto às competências sugeridas pela BNCC, destacam-se:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem – artísticas, corporais e linguísticas –, em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras) e escrita (corporal, visual, sonora e digital) – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação.
- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65)

Apoiados na legislação brasileira, a partir dos PCNs e principalmente nos princípios teóricos da BNCC, que comungam dos mesmos valores da Linguística Discursiva, voltada para a valorização da língua no seu efetivo processo comunicativo, os referidos autores apresentam uma gama significativa de atividades para o trabalho da Oralidade na educação básica, dentre as quais, registram-se: debate, jornal de sala, entrevista, ouvir rádio, ouvir músicas, contação de histórias nas suas diversas modalidades, discurso e palestras, declamação etc. Todas as atividades sugeridas devem ser adaptadas às condições logísticas de cada escola e contêm o passo a passo da sua execução, considerando inicialmente o seu planejamento. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018) São atividades valiosas porque fomentam o ensino da língua materna, através, por exemplo, da relação fala e escrita, que devem ser tratadas como formas textuais realizadas empiricamente, ou seja, como gêneros discursivos a partir do uso efetivo em práticas sociais, deixando claro para os alunos que a relevância de uma das modalidades é determinada apenas pelas práticas sociais e somente as práticas sociais que vão determinar o lugar e o papel dessas duas modalidades. (MARCUSHI, 2001) Sugerimos que o professor recorra ao processo de retextualização, na sua modalidade da fala para a escrita, atividade que oportuniza o docente trabalhar não somente com a oralidade, mas também com a escrita nos seus diferentes gêneros discursivos.

Portanto, *Oralidade na educação básica: o que saber* é um excelente livro já que se volta para o tratamento da Oralidade na educação básica, material didático essencial ao docente de Língua Portuguesa, em especial, embora não faça referência à constituição do texto falado.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita. In: PRETI, D. (org.). *Fala e escrita em questão*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2000. (Projetos paralelos – NURC/USP, 4). p. 57-84.
- BERRUTO, G. Pen una caraterizzazione del parlato: l'italiano parlato há un'altra grammatica? In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (ed.). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, 1985. p. 120-153.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. *Oralidade na educação básica: o que saber*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CASTILHO, A. T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução de Fabiana Komesu. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA, C. *Filosofia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- COSTA, I. B. Cadeias referenciais no português falado. *Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 14, n. 28-29, p. 33-54, 2000.
- COSTA, J. S. *Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores e língua inglesa*. 2008. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- COSTA, J. S. [Using Language]. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 17, n. 2, 2001. Resenha de: CLARK, H. H. *Using Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.
- DILLINGER, M. Forma e função na linguística. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FÁVERO, L. L.; KOCK, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 27-51.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GALLISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina, 1983.
- GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística: concepções gerais da teoria linguística*. São Paulo: Global, 1978. v. 1, p. 125-161.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (org.). *Novos horizontes em linguística*. Tradução por Geraldo Cintra e colaboradores. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 134-160.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a Social semiotic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.
- HEINE, L. M. B. Análise do discurso. In: SANTOS, E. (org.). *Discursos e poderes: linguagem, teorias e análises*. Salvador: Edufba, 2018. p. 191-210.
- HEINE, L. M. B. A referenciação sob a perspectiva do texto como evento linguístico-dialógico. In: MADUREIRA, A. L. G.; SOBRAL, G. N. T.; ALVAREZ, P. B. H. (org.). *Fenômenos discursivos: da palavra ao corpo*. Salvador: Eduneb, 2019. p. 89-106.
- HEINE, L. M. B. Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística. In: HEINE, L. M. B.; HEINE, P. (org.). *Questões do texto e do discurso*. Salvador: UFBA, 2011. p. 13-60.
- HEINE, L. M. B. *Aspectos do uso da anáfora no português oral*. 2001. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- HEINE, L. M. B. et al. (org.). *O texto no livro didático: reflexões e sugestões*. Salvador: Edufba, 2014.
- KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-139.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992a.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, I. G. V. *Atividades e estratégias de processamento textual*. Campinas: Unicamp, 1998. Mimeo.
- KOCH, I. G. V. *O desenvolvimento da linguística textual do Brasil*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, n. especial, p. 167-182, 1999a.

- KOCH, I. G. V. Expressões referenciais definidas e sua função textual. Campinas: Unicamp, 1997a. Mimeo.
- KOCH, I. G. V. *O papel da organização textual na construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1999b. Mimeo.
- KOCH, I. G. V. *Segmentação: uma estratégia de construção do texto falado*. Campinas: Unicamp, [1992?b].
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997b.
- KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 251-299.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Tradução de Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.
- LEROY, M. *As grandes correntes da linguística moderna*. Tradução de Izidoro Bliskein, José Paulo Paes e Frederico Pessoa de Barros. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- LYONS, J. *As ideias de Chomsky*. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- LYONS, J. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MALMBERG, B. *As novas tendências da linguística: uma orientação à linguística moderna*. Tradução de Francisco da Silva Borba. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- MARCONDES, D. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Perspectivas teóricas na análise do discurso*. Recife: UFPE, 1995. Mimeo.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTINET, A. Qu'est-ce que la linguistique fonctionnelle? *Alfa*, São Paulo, v. 38, p. 11-18, 1994.
- MATEUS, M. H. M.; VILLALVA, A. *O essencial sobre linguística*. Lisboa: Caminho, 2006.
- MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. In: FIORIN, J. L. (org.). *Novos caminhos da linguística*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 171-194.

- MOUNIN, G. *Historia de la lingüística desde los orígenes al siglo XX*. Madrid: Gredos, 1871.
- NARO, A. J.; VOTRE, S. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 169-184, 1989.
- NARO, A. J.; VOTRE, S. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. In: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 27-62.
- NASCIMENTO, M. Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 83-98, 1990.
- PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G.-E. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PERELMAN, C. *Tratado da argumentação*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 165-218.
- PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 47-68.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Tradução de Luís Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 203-232.
- SAUSSURE, F. D. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paes e Izidoro Blikstein. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SOBRINHO, H. F. S. Durkheim e Saussure: dois clássicos e duas ciências na abordagem do fato social. *Revista Investigações*, Recife, v. 26, n. 2, p. 1-26, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/395>. Acesso em: 12 mar. 2021.





## DEZ OBRAS PARA CONHECER LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL

GABRIEL DE ÁVILA OTHERO  
LEONEL FIGUEIREDO DE ALENCAR

### INTRODUÇÃO

Você deve ter reparado que diversos dispositivos eletrônicos da vida cotidiana, como computadores pessoais, celulares, *tablets*, televisores ou leitores de livros digitais, utilizam diferentes recursos que envolvem algum tipo de processamento da linguagem. Por trás de um sistema de busca da *web*, de um assistente digital, de um corretor ortográfico e gramatical, de um tradutor automático ou de uma ferramenta de ditado em um aplicativo de envio de mensagens, encontra-se o resultado prático das pesquisas em Linguística Computacional, que cada vez mais contribuem para facilitar a comunicação entre as pessoas e a nossa própria interação com as máquinas.

Também em diversos campos de atuação profissional, programas de processamento da linguagem têm-se tornado importantes. Esse é o caso, sobretudo, da Medicina. O sistema Watson da International Business Machines (IBM), por exemplo, responde perguntas de profissionais da saúde sobre doenças, medicamentos e tratamentos, consultando um gigantesco banco de dados de literatura biomédica e extraindo automaticamente as informações solicitadas, por meio da interpretação desses textos. Esse sistema venceu em 2011 dois ex-campeões

de um famoso programa de perguntas e respostas da televisão norte-americana. Nesse programa, os competidores têm de formular a pergunta que corresponde a uma dada resposta. Por exemplo, dada a resposta “Depois que Leopold Bloom caminha pelas ruas de Dublin nesse livro, ele retorna à sua esposa infiel”, acerta quem fornecer a pergunta sobre o nome do famoso romance de James Joyce, *Ulisses*.<sup>1</sup>

Entendemos a Linguística Computacional como a área da Linguística que investiga a linguagem sob a perspectiva da Ciência da Computação. Conforme Vieira (2004, p. 1), a Linguística Computacional “preocupa-se com a compreensão da língua e de técnicas computacionais adequadas para o tratamento da língua escrita e falada, tanto para sua interpretação como sua geração”. No entanto, como explicam Alencar e Lopes (2020), o termo “linguística computacional” não tem uma única interpretação. Para Bird, Klein e Loper (2009, p. x), Linguística Computacional é sinônimo de Processamento de Linguagem Natural (PLN), área que Jurafsky e Martin (2009), ao contrário, consideram distinta, uma vez que se vincula não à Linguística, mas à Ciência da Computação. Já Othero e Menuzzi (2005) e Othero (2006) tratam o PLN como subdisciplina da Linguística Computacional, junto com a Linguística de *Corpus*.

Alencar e Lopes (2020) inventariam as diferentes concepções da Linguística Computacional:

Conforme Guinovart (1998), a linguística computacional constitui campo de investigação científica relacionado à inteligência artificial, à linguística teórica e às tecnologias da linguagem natural, comportando três vertentes: (i) informática aplicada à pesquisa linguística ou linguística informática, (ii) implementação de teorias linguísticas e (iii) aplicações linguísticas da informática. A vertente (i) relaciona-se estreitamente com a linguística de corpus (Guinovart, 2000). A vertente (ii), ou linguística computacional *stricto sensu*, objetiva a construção de modelos linguísticos implementáveis, a descrição de fenômenos linguísticos nos diferentes níveis de análise

---

1 Ver: <https://jeopardyarchive.com/after-leopold-bloom-walks-the-streets-of-dublin-in-this-book-he-returns-home-to-his-unfaithful-wife-molly>.

com base nesses modelos e a verificação automática da consistência interna e da validade empírica de um modelo ou descrição gramatical (Guinovart, 1998, p. 137). [...] A vertente (iii) é também denominada processamento de linguagem natural, tecnologias da linguagem natural e engenharia linguística.

A essas três concepções, Lobin (2010, p. 11-13) acrescenta mais duas: (iv) a linguística computacional como simulação de processos cognitivos e (v) como disciplina autônoma. Na concepção (iv), contemplada igualmente na lista de quatro concepções de Amtrup (2004), a linguística computacional relaciona-se à psicologia cognitiva e à inteligência artificial, uma vez que visa reconstruir, no computador, aspectos do processamento da linguagem na mente humana. Na concepção (v), relaciona-se à lógica, estatística e matemática. Para Lobin (2010), a autonomia da linguística computacional decorreria de ter desenvolvido métodos, teorias e modelos e ter estabelecido uma comunidade científica suficientemente grande.

Enquanto subdisciplina das ciências da linguagem, a Linguística Computacional recorre à formalização das estruturas de uma língua nos diferentes níveis de descrição, como o fonético-fonológico, o lexical, o morfológico, o sintático, o semântico e o discursivo-pragmático. Para tanto, utiliza um formalismo, ou seja, uma linguagem (matemática) artificial especialmente criada para esse fim, como LFG ou HPSG, ou uma linguagem de programação geral, como Prolog, Java ou Python.

Para além da dimensão prática, voltada ao desenvolvimento de *software*, a Linguística Computacional possui, como salienta Guinovart (1998), uma dimensão teórica que consiste em verificar, por meio da implementação computacional, a consistência interna, a plausibilidade cognitiva ou a validade empírica de modelos da linguagem. Estabelece, desse modo, forte ligação tanto com a Psicolinguística e a Inteligência Artificial quanto com a Linguística de *Corpus*.

A relação com essa última constitui, na verdade, uma via de mão dupla. Por um lado, diversas ferramentas desenvolvidas pela Linguística Computacional, como etiquetadores morfossintáticos (*pos-taggers*) e analisadores sintáticos

automáticos (*parsers*), são imprescindíveis para anotação de *corpora* eletrônicos, permitindo embasar pesquisas não só em Linguística Descritiva ou Aplicada, mas também de Análise Literária ou Estudos da Tradução (GONÇALVES, 2006). Por outro lado, os *corpora* eletrônicos permitem testar descrições computacionalmente implementadas em milhares de exemplos reais.

A Linguística Computacional, como dissemos, relaciona-se estreitamente com o PLN, subdisciplina da Ciência da Computação com que muitas vezes se confunde. O ponto em comum entre as duas disciplinas é que ambas adotam uma perspectiva computacional ao se debruçar sobre a linguagem natural. As diferenças fundamentais consistem na metodologia e nos objetivos. Enquanto a Linguística Computacional modela o funcionamento da linguagem por meio da formulação de regras num formalismo computacional, o PLN recorre, hoje em dia, sobretudo à construção de modelos estatísticos por meio da aplicação de algoritmos de aprendizagem de máquina. Tipicamente, esses algoritmos processam textos anotados manualmente por especialistas humanos, “aprendendo” as regularidades da língua. Esse conhecimento adquirido pela máquina é utilizado na análise de novos textos. O PLN, além disso, tem um objetivo eminentemente prático, que é o desenvolvimento de aplicações, enquanto a Linguística Computacional não tem necessariamente essa preocupação, uma vez que, na sua vertente teórica, preocupa-se em elaborar descrições totalmente explícitas e sem inconsistências no intuito maior de desvendar o funcionamento da linguagem.

Abaixo, selecionamos dez leituras que você pode consultar para se iniciar na área e, a partir de então, construir sua formação em Linguística Computacional. Demos ênfase maior a textos publicados em português de caráter introdutório ou intermediário. A lista, obviamente, não é exaustiva e nem segue uma sequência lógica de leitura (organizamos a relação por ordem cronológica, da mais recente à mais antiga). Trilhe seu caminho entre as obras como julgar mais conveniente.

**ALENCAR, L. F. de. Uma gramática computacional de um fragmento do nheengatu. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 1717-1777, jul./set. 2021.**

Esse trabalho descreve o passo a passo da construção de um tradutor automático entre o nheengatu (também conhecido como tupi moderno ou língua geral amazônica), o português e o inglês. Mostra como a implementação

computacional permite dirimir inconsistências na descrição de uma língua – no caso, o nheengatu – e contribuir para a sua preservação.

**FERREIRA, M.; LOPES, M. *Para conhecer linguística computacional*. São Paulo: Contexto, 2019.**

Livro bem interessante por se propor a instrumentalizar o leitor a dar seus primeiros passos na Linguística Computacional. Está dividido em quatro capítulos: “Noções gerais de programação em Python”, “Análise quantitativa de *corpus*”, “Modelos n-gramas” e “Classificadores bayesianos ingênuos”. O grau de dificuldade da leitura vai aumentando gradativamente à medida que o leitor avança no livro. Contudo, os capítulos estão sempre acompanhados por exercícios e leituras sugeridas, o que facilita a compreensão dos assuntos ali abordados.

**IBAÑOS, A. M. T.; PAIL, D. B. *Fundamentos linguísticos e computação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.**

Esse livro é resultado de um trabalho coletivo de linguistas ligados ao grupo de pesquisa chamado Formalismos Linguísticos e Computação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O livro traz capítulos independentes, escritos por membros e colaboradores do grupo, que versam sobre formalismos linguísticos e áreas de aplicação da Linguística na interface linguagem-computação.

**ALENCAR, L. F. de. *Aelius: uma ferramenta para anotação automática de corpora usando o NLTK*. In: IBAÑOS, A. M. T.; MOTTIN, L. P.; SARMENTO, S.; SARDINHA, T. B. (org.). *Pesquisas e Perspectivas em Linguística de Corpus*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. (Série Espaços da Linguística de Corpus). p. 233-282.**

Esse capítulo explica, de forma acessível a não especialistas na área, o processo de construção de um etiquetador morfossintático automático e o funcionamento de uma dessas ferramentas em particular, o Aelius, programa em Python distribuído gratuitamente.

**ALENCAR, L. F. de. Donatus: uma interface amigável para o estudo da sintaxe formal utilizando a biblioteca em Python do NLTK. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 523-555, jul./dez. 2012.**

Esse artigo compara, inicialmente, diferentes formalismos de análise sintática automática e apresenta uma ferramenta que facilita a manipulação de analisadores baseados nesses formalismos por não programadores. Em seguida, mostra como a implementação computacional pode ser útil para as investigações em sintaxe formal, ao permitir decidir, com base nas representações sintáticas geradas, qual de duas análises formais concorrentes de um mesmo fenômeno é preferível.

**ALENCAR, L. F. de; OTHERO, G. de Á. *Abordagens computacionais da teoria da gramática*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.**

Essa é uma coletânea de capítulos que tratam de um mesmo assunto em comum: abordagens gramaticais formais e sua (potencial) aplicação computacional. É uma leitura um pouco mais avançada, mas que pode embasar o leitor em sua busca por assuntos mais específicos. O livro apresenta três capítulos sobre descrições gramaticais computacionalmente implementadas (um capítulo sobre morfologia computacional e dois sobre análise sintática automática computacional do português) e cinco capítulos sobre modelos gramaticais que adotam uma perspectiva computacional (dois capítulos sobre o Programa Minimalista chomskiano e três capítulos sobre o formalismo e a teoria gramatical HPSG).

**SARDINHA, T. B. (org.). *A língua portuguesa no computador*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.**

Trata-se de coletânea organizada pelo prof. dr. Tony Berber Sardinha, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com artigos de especialistas de vários países, das mais variadas áreas, incluindo a Linguística Computacional, que mostram “[...] como a língua portuguesa vem sendo estudada por meio da informática ao redor do mundo”, conforme o texto de apresentação.<sup>2</sup>

---

2 Ver em: <https://www.mercado-de-lettras.com.br/livro-mway.php?codid=41>.

**OTHERO, G. de Á. *Teoria X-barra: descrição do português e aplicação computacional*. São Paulo: Contexto, 2006.**

O livro apresenta uma formalização da estrutura sentencial básica do português e sua implementação computacional utilizando a linguagem Prolog. A primeira parte do livro traz uma descrição de alguns tipos de sintagmas em português (sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma preposicional etc.) seguindo os princípios da teoria X-barra de análise de constituintes imediatos; a segunda parte do livro mostra ao leitor como construir uma gramática em ambiente computacional implementando as regras de descrição linguística estudadas na primeira metade do texto, usando, para isso, a linguagem Prolog.

**OTHERO, G. de Á.; MENUZZI, S. M. *Linguística computacional: teoria & prática*. São Paulo: Parábola, 2005.**

Esse livro, de caráter introdutório, apresenta um pequeno histórico e uma breve descrição da área e propõe ao leitor uma aplicação prática usando a linguagem de programação Prolog. Os autores apresentam uma gramática miniatura do português, essencialmente focando a estrutura sintática de frases, seguindo o modelo das descrições das gramáticas de constituintes imediatos. O leitor é, então, convidado a descrever e implementar sua própria gramática miniatura do português em Prolog.

**GÓMEZ GUINOVART, X. *Linguística computacional*. In: RAMALLO, F.; REIDOVAL, G.; RODRÍGUEZ, X. P. (org.). *Manual de ciencias da linguaxe*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2000. p. 221-268. Disponível em: <http://sli.uvigo.gal/arquivos/xerais.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.**

Abrangente texto introdutório do prof. dr. Francisco Xavier Gómez Guinovart, professor titular de Linguística da Faculdade de Filologia e Tradução da Universidade de Vigo, na Galícia, Espanha, e coordenador do grupo de pesquisa Tecnologias e Aplicações da Língua Galega, além de membro do Seminário de Linguística Informática. Escrito em galego, é de leitura acessível a brasileiros sem conhecimento prévio desse idioma bastante parecido com o português. Detalha as três linhas de investigação da Linguística Computacional, apresentando suas

diferentes aplicações e mostrando o seu relacionamento com outras disciplinas, como a Inteligência Artificial, a Psicolinguística e a Linguística Teórica.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. F. de; LOPES, M. *Linguística Computacional*. In: SEMINÁRIO DO GEL, 68., 2021. *Online*. Disponível em: [https://www.gel.org.br/upload/arquivos/20210114\\_39\\_resumos-68-seminario/142-simposio-11.pdf](https://www.gel.org.br/upload/arquivos/20210114_39_resumos-68-seminario/142-simposio-11.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

AMTRUP, J. W. Aspekte der Computerlinguistik. In: KLABUNDE, R. et al. (org.). *Computerlinguistik und Sprachtechnologie: eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2004. p. 1-15.

BIRD, S.; KLEIN, E.; LOPER, E. *Natural language processing with Python: analyzing text with the Natural Language Toolkit*. Sebastopol, CA: O'Reilly, 2009.

GÓMEZ GUINOVART, J. Fundamentos de lingüística computacional: bases teóricas, líneas de investigación y aplicaciones. *Bibliodoc: anuari de biblioteconomia, documentació i informació*, [s. l.], p. 135-146, 1998. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/view/56629>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GONÇALVES, L. N. *Dubliners' sob a lupa da linguística de corpus: uma contribuição para a análise e a avaliação da tradução literária*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JURAFSKY, D.; MARTIN, J. H. *Speech and language processing: an introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition*. 2. ed. London: Pearson International, 2009.

LOBIN, H. *Computerlinguistik und Texttechnologie*. Paderborn: Fink, 2010.

VIEIRA, R. Linguística Computacional: uma entrevista com Renata Vieira. *ReVEL*, [s. l.], v. 2, n. 3, ago. 2004.



PARTE 2

## **LÍNGUAS E LITERATURAS**



CAPÍTULO 20

## **DEZ LIVROS PARA OS PRIMEIROS ESTUDOS DO LATIM E DE SUA LITERATURA**

JOSÉ AMARANTE

RENATO AMBROSIO

TEREZA PEREIRA DO CARMO

### **INTRODUÇÃO**

Definir uma lista de obras que consideramos essenciais para um iniciante em uma área é sempre uma tarefa delicada e questionável. O dilema instaurado pelas tentativas de estabelecimento de qualquer forma de cânone se faz aqui também presente. Ficamos sempre com a sensação de que deixamos de fora um conjunto de textos fundamentais e que certamente contribuiriam para a formação de um jovem latinista. Alivia-nos, contudo, a perspectiva de que os textos frutos de nossa seleção apresentam, naturalmente, a indicação de outros tantos textos, *links* a levarem o jovem estudioso para caminhos orientados por outros estudiosos e por seus próprios instintos de aprendiz.

Faz-se mister, contudo, que haja orientações iniciais aos recém-ingressados nos nossos cursos, de forma que, diante da longevidade de nosso objeto de estudo – a língua e a literatura latinas –, eles possam não se perder entre as inúmeras fontes mais ou menos confiáveis à disposição, especialmente neste nosso tempo de disponibilização maciça de informação. Adverte-se, porém, que se considere a listagem que se segue como um ponto de partida e que se

acolha a possibilidade de seguir outros percursos, indicados nas próprias obras em destaque nesta proposta.

Diante da problemática tarefa, tivemos que fazer estrategicamente algumas escolhas. A primeira delas diz respeito a dar preferência para obras em língua portuguesa, de forma que os primeiros acessos à língua e à literatura latinas se dessem sem os desafios da compreensão em língua estrangeira. No país em que vivemos – não é novidade –, nem todos os nossos jovens estudantes de latim e de sua literatura são oriundos de classes sociais abastadas, nas quais os custos com a aprendizagem de uma língua estrangeira não competem com os de outras necessidades básicas.

Outra escolha considerada leva em consideração a natureza da obra. Seria complexo, por exemplo, indicar edições dos textos literários, muitos dos quais serão comentados nas obras indicadas.<sup>1</sup> Da mesma forma, evitamos a inclusão dos materiais didáticos para a aprendizagem sistemática da língua e também dos paradidáticos (dicionários, gramáticas etc.),<sup>2</sup> o que tornaria a lista ainda mais extensa. Nossa seleção, pois, se centra em textos que permitem, aos estudantes e às estudantes, uma exploração inicial de alguns aspectos essenciais: o conhecimento mínimo da história romana, de sua cultura, da formação de sua literatura, da forma de funcionamento dos principais gêneros literários explorados pelos romanos, incluindo a sua realização métrica e questões de ordem retórica. Além disso, consideramos oportuno que o(a) estudante entendesse algo do processo

---

1 Certamente, autores como Virgílio, Ovídio e Horácio mereceriam uma lista própria. Para os primeiros acessos a alguns textos poéticos latinos, podem-se encontrar certas antologias: *Poemas de amor* (2009), *Por que calar nossos amores?* (2017), *Poesia lírica latina*. (1992)

2 Para os didáticos, vejamos aqueles que circulam mais amplamente no Brasil, alguns dos quais disponíveis gratuitamente online: *Latina essentia* (2000); *Aprendendo latim* (2012); *Lingua latina per se illustrata* (2003a, 2003b); *Latine loqui* (2016); *Latinitas* (2015), entre outros. Quanto aos dicionários, considerem-se alguns online: *Dicionário Latino-Português*, de Ernesto Faria, *Dictionnaire Gaffiot Latin-Français* e outros ainda em circulação, como o *Dicionário Saraiva* (1993). Considere-se também a possibilidade de consulta a algum dicionário de mitologia; nesse caso, a variedade é maior e nos limitamos aqui a sugerir um disponível online, o *Dicionário Etimológico da Mitologia Grega multilíngue* (Demgol) (Direção: Ezio Pellizer e Gennaro Tedeschi. Gruppo di Ricerca sul Mito e la Mitografia, GRIMM, Università di Trieste). Podem-se encontrar ainda dicionários temáticos, como a excelente coleção de Dicionários da Eneida, do professor Milton Marques Jr. Quanto às gramáticas mais utilizadas, algumas não são mais disponíveis para aquisição, mas podem ser encontradas em bibliotecas universitárias: *Gramática latina* (1986); *Gramática Latina* (2011); *Gramática Superior da língua latina* (1958). Links para vários materiais didáticos podem ser encontrados no site *Latinitas Brasil*. Entre os didáticos, também há volumes destinados ao estudo da literatura, dos quais citamos dois mais difundidos: *A Literatura Latina* (2003); *Literatura Latina* (2009).

de produção dos textos na Antiguidade e de sua transmissão na Idade Média até chegarem editados até nós. E também reputamos como necessária a compreensão do percurso histórico da língua latina em nosso país e de como se dá a permanência do clássico em nossa cultura.

Que os caminhos de leitura aqui sugeridos possam levar os estudantes e as estudantes a outras tantas leituras para a compreensão da Antiguidade romana. Certamente, outros textos da área, propostos nessa série de guias aos(às) estudantes das Letras, como os de grego e de tragédia, fornecerão elementos adicionais, necessários para uma visão um pouco mais alargada de algumas questões.

## O ESSENCIAL SOBRE LATIM E SUAS LITERATURAS

**BEARD, M. *SPQR: uma história da Roma Antiga*. Tradução de Luis Reys Gil. São Paulo: Planeta, 2017.**

Mary Beard é professora de Classics na Universidade de Cambridge e *fellow* do Newnham College. Seu livro *SPQR: uma história da Roma Antiga*, foi publicado em inglês em 2015, quando foi considerado um dos melhores livros do ano por importantes jornais, como o *The New York Times*, o *The Wall Street Journal*, o *The Guardian*, entre outros. O volume tem o mérito de ser um livro de divulgação – ficou mais de um ano na lista dos *best-sellers* nos Estados Unidos e Europa – sem perder o seu rigor historiográfico, baseado em inúmeras fontes arqueológicas, epigráficas e literárias. Ele oferece um excelente e amplo painel da história da Roma antiga desde suas origens até o seu declínio. O livro não segue sempre uma ordem estritamente cronológica; seu capítulo primeiro, por exemplo, aborda o Consulado de Cícero e a conspiração de Catilina contra a República, para, nos capítulos 2 e 3, voltar a tratar dos primórdios de Roma e do período da Realza. Em todo o livro, há sempre esses saltos cronológicos que, longe de causarem confusão no leitor, o ajudam a entender não só a história de Roma, mas também o que os próprios romanos pensavam de sua história, da República e do Império que eles criaram.

Com mais de 100 ilustrações e vários mapas – e no seu final com uma lista comentada de leituras completares para cada capítulo, que oferece ao leitor uma vasta e ótima bibliografia para cada um dos temas tratados ao longo dos

capítulos do livro, e mais uma tábua cronológica que permite aos leitores localizarem as principais figuras literárias, fatos políticos e militares ao longo da milenar história de Roma –, essa obra oferece ao leitor uma excelente visão panorâmica da história da Roma antiga, que lhe permite (sem cansá-lo mais do que o necessário) o acesso a obras mais monográficas, de caráter mais acadêmico, bem como lhe possibilita adentrar na leitura das obras dos próprios historiadores romanos que chegaram até nós e que são frequentemente citados por Beard nessa sua excelente obra.

**PEREIRA, M. H. da R. *Estudos de História da Cultura Clássica: Cultura Romana*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. v. 2.**

Para introduzir os estudos da cultura clássica latina, o volume II da obra de Maria Helena da Rocha Pereira é voltado para os estudos da cultura romana. A leitura é fácil e aprazível, abarcando informações importantes que remetem às fontes primárias e secundárias acerca da cultura latina. Os capítulos são coerentes, ainda que não aprofundem a variedade de assuntos. Rocha Pereira, na primeira parte do livro, trata das lendas romanas, da presença da filosofia em Roma no período da República e enfatiza a epopeia de Virgílio no período de Augusto. Na segunda parte do livro são apresentados alguns conceitos significativos do legado cultural romano. São ideias relevantes para conhecer a cultura romana, entre elas as ideias de *otium cum dignitate, res publica e libertas*, próprias da política romana, e um detalhado estudo sobre as ideias morais como *pietas, fides e uirtus*. Os últimos capítulos do livro dizem respeito à arquitetura, pintura e escultura, finalizando assim com a apresentação da arte romana. Dessa forma, a obra é um importante propedêutico aos estudos da cultura romana.

**CARDOSO, Z. de A. *Iniciação ao latim*. São Paulo: Ática, 1989.**

A obra da professora Zélia Cardoso aparece um pouco antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando o latim não mais figurará como língua obrigatória nos currículos dos cursos de Letras, de forma que, paulatinamente, a disciplina vai se mantendo nas instituições públicas, principalmente. Nesse sentido, o livro surge em um momento de prenúncio das mudanças a serem projetadas pela LDB e num momento de reação dos estudiosos

do ensino superior para a renovação dos estudos da disciplina em nossos cursos de graduação. Trata-se de um pequeno volume, da série Princípios da Editora Ática, e voltado, portanto, ao(a) estudante que está tendo seu primeiro contato sistemático com a disciplina.

Organizado em nove pequenos capítulos, apresenta desde algumas discussões introdutórias sobre o processo histórico de formação da língua e de suas variações, observando a sua classificação tipológica, até explicações sequenciadas sobre a Fonética e Fonologia latinas, a Morfologia nominal e verbal, não deixando de apresentar também as classes de palavras invariáveis. Ao final, o volume apresenta um vocabulário crítico, com noções fundamentais com que todo latinista vai lidar logo no início de sua aprendizagem da língua. Por fim, a autora brinda o leitor com uma pequena bibliografia comentada, abrindo caminhos para o estudante se direcionar a outras aprendizagens.

Trata-se, então, de uma obra bastante útil aos primeiros contatos com a língua. Além disso, dada a sua natureza didática e sua organização prática, é um material que pode ser consultado mais adiante, quando o(a) estudante estiver se desenvolvendo em seu contato com a língua.

**CITRONI, M.; CONSOLINO, F. E.; LABATE, M.; NARDUCCI, E. *Literatura de Roma Antiga*. Tradução de Margarida Miranda e Isaiás Hipólito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.**

A edição é uma tradução portuguesa da obra *Letteratura di Roma Antica*, de 1997. Trata-se de uma extensa edição (1.286 páginas), publicada em português pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2006, trazendo para o leitor de nossa língua um manual de literatura latina dos mais completos e capitaneado por estudiosos de renome na área: Mario Citroni, Franca Ela Consolino, Mario Labate e Emanuele Narducci.

A ideia de um manual consideravelmente abrangente se vê desde o princípio da obra, já que o leitor, antes de se familiarizar com as obras, tem acesso a textos introdutórios sobre a produção e circulação do livro em Roma, sobre a relação entre escritores e público, em diferentes épocas da literatura latina, sobre o mecenatismo e a condição social do literato e sobre o processo de transmissão dos textos.

Seguem-se as várias seções organizadas por períodos e não por gêneros: i) o período “arcaico”, abrangendo as chamadas origens até a época de Sula; ii) a época de César; iii) a época de Augusto; iv) os inícios da época imperial, de Tibério aos Antoninos; v) o chamado Baixo-Império e o Cristianismo. Ao final, a obra ainda apresenta algumas discussões sobre a produção literária latina posterior à queda do Império Romano do Ocidente e não apresenta, portanto, reflexões sobre a produção literária em latim para além da Alta Idade Média.

Dado a grandiosidade do volume, tanto em seu aspecto material quanto em sua amplitude de escopo, é um material bastante útil aos desenvolvimentos de estudos após os momentos iniciais de um curso. Como o conjunto de autores comentados é bastante volumoso, a obra oferece ao leitor um índice onomástico ao final, permitindo o acesso fácil a comentários diversos e esparsos sobre autores ao longo das mais de 1.200 páginas.

**CAVALLO, G.; FEDELI, P.; GIARDINA, A. (org.). *O espaço literário da Roma Antiga: a produção do texto*. Tradução de Daniel Peluci Carrara, Fernanda Messeder Moura. Belo Horizonte: Tessitura, 2010. v. 1.**

*O espaço literário da Roma Antiga*, dedicado à produção do texto, é o primeiro volume de uma importante coleção centrada em outros aspectos ligados ao texto na Antiguidade romana, além de sua produção, a circulação, a transmissão, a atualização, e a cronologia e bibliografia, tendo à frente os nomes de Guglielmo Cavallo, Paolo Fedeli e Andrea Giardina. Apesar da importância do projeto, apenas o primeiro volume se encontra traduzido ao português, mas a coleção completa consta de cinco volumes: i) *La produzione del testo*; ii) *La circolazione del testo*; iii) *La ricezione del testo*; iv) *L'attualizzazione del testo*; v) *Cronologia e bibliografia della letteratura latina*.

Nesse primeiro volume, os autores se centram na produção do texto e de início já nos explicam a escolha pela expressão “espaço literário” ao invés de “literatura”, haja vista o fato de que “[...] literatura é toda a massa de textualidade que Roma produziu, da mais elevada à mais modesta”. (CAVALLO; FEDELI; GIARDINA, 2010, p. 13) A discussão inicial ainda se centra na questão dos modelos seguidos, da relação quase imediata entre produção e circulação do texto, sobre as técnicas alusivas utilizadas, sobre o processo de transmissão e sobrevivência, servindo essa introdução do volume quase como uma introdução a toda a coleção.



O livro é organizado em três seções: a primeira é dedicada à discussão das relações entre texto escrito e texto não escrito; a segunda discute os modelos culturais dos gêneros e suas características originais; e a terceira parte trata dos saberes instrumentais, em que se discutem aspectos ligados às percepções romanas de fenômenos econômicos, a natureza do texto jurídico e as relações entre ciência e produção literária.

Para o volume, dada a natureza por vezes multidisciplinar da área e em função da amplitude do conceito de “literatura”, comparecem importantes nomes italianos de diferentes áreas, centrando-se em diferentes temas e na produção dos diversos gêneros. Diferentemente, pois, de outros manuais, organizados por períodos, esse se centra em temas fundamentais para a compreensão da produção do texto e sobre sua filiação genérica: o antropólogo Maurizio Bettini (discutindo sobre “As reescritas do mito” e sobre o “Texto literário e o texto folclórico”), a estudiosa da religião romana Giulia Piccaluga (num capítulo sobre “Os textos mágico-sagrados”), o classicista Gian Biagio Conte (discutindo, com o também classicista Alessandro Barchiesi, sobre “Imitação e arte alusiva: modos e funções da intertextualidade”), Alessandro Barchiesi (que ainda contribui com um capítulo sobre “O epos”), o latinista e filólogo Paolo Fedeli (contribuindo com um capítulo sobre “A poesia de amor”, com outro sobre “O romance” e ainda traz um capítulo sobre “As interseções dos gêneros e dos modelos”), o historiador Domenico Musti (com a contribuição sobre “O pensamento histórico romano”), o historiador da filosofia Giuseppe Cambiano (discutindo sobre “Os textos filosóficos”), Alessandro Perutelli (traz sua contribuição sobre os textos de natureza didática em “O texto como professor”), o latinista Mario Citroni (apresentando as discussões sobre os gêneros considerados menores, em “A musa pedestre”), a historiadora Andrea Giardina (com uma contribuição sobre “A economia no texto”), o historiador de direito romano Mario Bretone (discutindo sobre “O texto jurídico”) e, por fim, o latinista Piergiorgio Parroni (discutindo as relações entre “Ciência e produção literária”).

O volume, dada a sua profundidade na discussão, exige muita atenção a um leitor iniciante, pois maneja certos conceitos que vão se amadurecendo ao longo de um curso de graduação. Contudo, trata-se de uma obra fundamental para os(as) estudantes que queriam se desenvolver na área.

CECCARELLI, L. *Prosodia y métrica del latín clásico: con una introducción a la métrica griega*. Tradução de Rocío Carande. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1999.

O estudo da literatura latina pode se dar, por um lado, pelo viés temático, conforme destacado em outras obras indicadas nesta lista, por outro é indispensável o conhecimento dos diferentes metros utilizados pelos autores em sua produção, haja vista o fato de que forma e fundo são parte do sentido. A poesia antiga reclama um metro que lhe fornece a tradição, razão pela qual o seu bom estudo não deve prescindir da atenção nem ao conteúdo ligado ao significado, nem ao conteúdo ligado à forma. Em função disso, o estudante pode encontrar à sua disposição materiais sobre métrica para o conhecimento dos principais metros usados pelos romanos. Apesar de o conhecimento de hexâmetros e do dístico elegíaco (este formado por estrofes de hexâmetros e pentâmetros) ser útil para a compreensão de boa parte da produção poética latina, é importante que se conheçam outros metros para que se compreendam, do ponto de vista formal, obras importantes como as de Catulo, Horácio e Marcial, por exemplo, que experimentaram outras formas de composição rítmica.

Talvez ainda careçamos de bons manuais de métrica em língua portuguesa; ao menos não se veem em circulação obras dessa natureza. Em nossa lista, então, indicamos a edição espanhola *Prosodia y métrica del latín clásico*, do original italiano de Lucio Ceccarelli, em tradução de Rocío Carande. Como os demais manuais, este apresenta uma parte inicial dedicada à prosódia, destacando a diferença entre quantidade vocálica e quantidade silábica, os encontros de fonemas vocálicos e outros fenômenos prosódicos, elementos imprescindíveis para as lições seguintes, destinadas à métrica propriamente dita.

A segunda parte da obra apresenta os princípios gerais da compreensão da métrica, e se discutem: o caráter quantitativo da métrica clássica, os elementos do verso, os pés, os *metra*, os cortes (cesuras e diéreses) e as cláusulas. Em seguida, apresentam-se, com exemplos e apresentação didática, os distintos versos experimentados pelos romanos: os datílicos, os iâmbicos, os trocaicos, os anapésticos, os jônicos, os eólicos, os asinártetos. Ainda nessa parte, a obra aborda também os formatos das composições estróficas, as dísticas e as tetrásticas. E, assumindo sua feição didática, traz um conjunto de exercícios ao estudante.

O livro também reconhece a necessidade de o estudante do poema latino se familiarizar com elementos da métrica dos gregos. Assim, a parte final do volume se destina ao estudo introdutório da métrica grega, com a parte dedicada à prosódia e outra à métrica propriamente dita. Novamente, ao final, o estudante tem à sua disposição um conjunto de exercícios relacionados a essa parte dos estudos realizados.

**BARTHES, R. A antiga Retórica. Apostila. In: BARTHES, R. A aventura Semiológica. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 1-100.**

Esse texto, como afirma Barthes na apresentação que lhe fez, nasceu durante um seminário apresentado na École Pratique de Hautes Études, em 1964-1965, cujo tema era o texto moderno, nas palavras de Barthes, sobre o texto que então ainda não existia. Desse seminário nasceu a necessidade de “[...] confrontar a nova semiótica da escrita com a prática da linguagem literária que durante séculos se chamou de Retórica”. (BARTHES, 1987, p. 3) E esse interesse não se limitaria apenas a esse passado multissecular, durante o qual a Retórica permaneceu como a instância ordenadora das práticas discursivas que, por meio de suas funções sociais, criaram, transformaram e recriaram valores. Pois, como conclui Barthes (1987, p. 3), o mundo ainda estaria “[...] repleto da antiga Retórica”.

O texto se divide em duas grandes partes. Na primeira, Barthes traça um panorama da Retórica desde o seu surgimento, desde a Antiguidade, na Sicília no começo do século V a.C., passando por alguns dos principais nomes que sobre ela refletiram e a praticaram na Antiguidade, como Górgias, Platão, Aristóteles, Cícero, Quintiliano, pelos retores da Antiguidade Tardia, Idades Média e Moderna, até chegar no que ele denominou “a morte da Retórica”.

Na segunda parte do texto, o autor começa abordando o que ele chamou de “rede retórica”, com a sua exigência de classificações e suas motivações, para em seguida passar a apresentar as partes com que, desde a Antiguidade, os retores costumavam dividir a retórica: *inuentio* (invenção), *dispositio* (disposição), *elocutio* (elocução). Vale notar que Barthes não trata aqui de duas partes importantíssimas da retórica para sociedades eminentemente orais, como a Antiguidade Clássica, ou predominantemente orais, como a Idade Média: *memoria* e *actio* ou *pronuntiatio* (ação, ou pronunciação). Talvez porque ele tivesse como horizonte o texto escrito, e essas duas partes se ligam sobretudo à oralidade.

“A antiga Retórica. Apostila” de Roland Barthes é uma excelente porta de entrada para quem quer adentrar no vasto e interessante âmbito da Retórica, é um texto que prepara seu leitor para a leitura direta dos retores e oradores antigos e medievais, bem como destaca e ilustra bem as fases dessa “prática da linguagem literária”<sup>3</sup> (BARTHES, 1987, p. 3) em sua longa história, e mostra como e por que ela aparentemente morreu, mas continua presente no nosso mundo de hoje.

**WEST, M. L. *Crítica textual e técnica editorial aplicável a textos gregos e latinos*. Tradução de Antônio Manuel Ribeiro Rebelo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.**

Ainda que a busca pela versão do autor, aquela dita original, possa parecer, para além de um exercício filológico, uma tentativa desnecessária da busca de um essencialismo, de algo inefável e impreciso, é inegável que um estudante dos estudos clássicos deva saber que os textos que lemos não são os originais – que não chegaram até nós –, mas algo que é o resultado de sucessivas cópias realizadas durante a Idade Média. É inquestionável também que ele deve reconhecer que os textos que lemos em edições críticas representam os esforços filológicos de composição de uma edição que apresenta as variantes em aparatos críticos, documentando algo da sociologia dos textos, da história da transmissão da obra de um determinado autor.

Tendo essas considerações em mente, nos pareceu importante incluir nesta lista uma obra de crítica textual. A edição *Crítica textual e técnica editorial, aplicável a textos gregos e latinos*, de Martin L. West, fornece aos(as) estudantes algumas ferramentas importantes para a compreensão do processo de transmissão manuscrita e da montagem de uma edição crítica. Diferentemente de um outro leitor, que costuma ler apenas as traduções ou, na melhor das hipóteses, uma edição bilíngue, o leitor latinista costuma conhecer edições críticas e, por vezes, necessita entender detalhes da história de um texto, de forma que pode considerar a necessidade de consulta ao aparato crítico de uma edição. Então, é necessário que o(a) estudante de latim entenda os processos ligados à

---

3 O termo “literária” aqui deve ser entendido de maneira bem mais ampla do que entendemos hoje.

organização de uma edição crítica e domine minimamente as sistematizações e convenções editoriais específicas desse tipo de obra.

Esse pequeno volume, então, poderá servir de introdução ao conhecimento da crítica textual para textos antigos, muitos dos quais de tradição politemunhal. Didático, além de trazer as partes iniciais destinadas, sucessivamente, à crítica textual e à edição de um texto, apresenta uma terceira parte com passos exemplificativos com obras gregas e latinas.

**VIEIRA, B. V. G.; THAMOS, M. (org.). *Permanência Clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras, 2011.**

Como o nome indica, o livro traça um itinerário da permanência clássica. Escrito e organizado por estudiosos brasileiros, a obra apresenta para os leitores uma série de ensaios com uma pluralidade de visões sobre a antiguidade clássica. A primeira parte é intitulada “Percurso da Permanência” e apresenta cinco ensaios com pontos de vista distintos da presença da Antiguidade através dos tempos. As temáticas abordadas na primeira parte tratam do percurso do teatro Clássico, da permanência da poética clássica, de Lucano na literatura lusófona, da Arqueologia na construção da identidade nacional italiana e finaliza com o lugar dos clássicos hoje. Na segunda parte do livro, temos também cinco ensaios. Intitulado “Momentos da Permanência Clássica”, esse segundo momento do livro propõe uma leitura, a partir dos textos antigos, acerca da herança literária da Antiguidade em obras lusófonas. Passa pela anatomia da sátira, visita o *Brás Cubas* de Machado de Assis, aborda o mito de Roma, aponta para a memória em Virgílio e Guimarães Rosa e finaliza com as personagens femininas no *Satíricon*.

**SANTOS SOBRINHO, J. A. “Parte I - O tempo da conservação”. In: SANTOS SOBRINHO, J. A. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção: discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. 2013. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. p. 38-97.**

“O tempo da conservação” é o título da parte I da tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia em 2013 (cuja parte II, intitulada “O tempo da produção”, traz uma proposta metodológica para o ensino de

latim que foi consubstanciada em um programa de ensino da língua latina: *Latinitas: leitura de textos em língua latina*, hoje utilizado em diversas universidades brasileiras).

A parte I aborda a história do ensino e dos usos da língua latina no Brasil, passando não só pelos primeiros anos de sua colonização, de 1549 até o final do século XVI, como também pela fase institucional da pedagogia jesuítica no país, entre 1599 e 1759; até chegar ao século XX, com as mudanças trazidas pela LDB de 1961 para o ensino da língua latina e da cultura clássica entre nós, de forma que a disciplina “encerra o século à guisa de balanço”.<sup>4</sup>

Essa primeira parte da tese constitui, assim, um precioso material para a história do ensino e dos usos da língua latina em nosso país, mas não somente isso. Ela é também uma significativa contribuição para o estudo da recepção e da difusão da cultura clássica no Brasil, na qual o ensino e os usos da língua latina desempenharam um papel fundamental, e também para o estudo dos processos históricos para os quais esse ensino e esses usos contribuíram de maneira decisiva. Para citar apenas alguns exemplos, o uso da língua latina, e da cultura clássica, da qual essa língua era veículo, na formação dos jesuítas que viveram e trabalharam na evangelização dos povos nativos que aqui encontraram; e o uso da gramática latina como base, como metalinguagem, para a gramatização das inúmeras línguas dos povos indígenas que os jesuítas aqui encontraram.

Desse modo, essa parte I da tese se constitui em um material imprescindível não só para a história do ensino, difusão e usos da língua latina (e da cultura clássica) no Brasil, como também para a história da cultura escrita no Brasil e, ainda, em termos mais amplos, traz contribuições para a história do Brasil, em momentos cruciais de sua formação, como a presença e a ação da Companhia de Jesus durante quase todo nosso período colonial.

Por tudo isso, ao menos essa parte da tese de doutoramento sugerida merece (e deve) ser lida e estudada com atenção por todos aqueles que se interessam pelo estudo e/ou ensino, difusão e usos da língua latina no Brasil, e por tudo o que isso representou na nossa constituição como povo.

---

4 A expressão é utilizada em Amarante (2017, p. 91), em um capítulo sobre o conjunto de legislações e discursos sobre o latim no currículo escolar na segunda metade do século XX.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática Latina*. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- AMARANTE, J. *Latinitas: uma introdução ao latim através dos textos*. rev. Salvador: Edufba, 2015.
- AMARANTE, J. O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emergência de novos materiais didáticos. In: CRAVO, C.; MARQUES, S. (coord.). *O ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências didáticas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2017. p. 91-109.
- BARTHES, R. A antiga Retórica. Apostila. In: BARTHES, R. *A aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 1-100.
- BEARD, M. *SPQR: uma história da Roma Antiga*. Tradução de Luis Reys Gil. São Paulo: Planeta, 2017.
- CARDOSO, Z. A. *A Literatura Latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARDOSO, Z. A. C. *Iniciação ao latim*. São Paulo: Ática, 1989.
- CART, A. et al. *Gramática latina*. Tradução e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.
- CARVALHO, R. et al. (org.). *Por que calar nossos amores? Poesia homoerótica latina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CASTRO, I. O.; VIANA, M. M. O. (org.). *Poemas de amor: antologia poética latina (I a.C.-III)*. Seleção e tradução anotada de Inês de Ornellas e Castro e Maria Mafalda de Oliveira Viana. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- CAVALLO, G.; FEDELI, P.; GIARDINA, A. (org.). *O espaço literário da Roma Antiga: a produção do texto*. Tradução de Daniel Peluci Carrara e Fernanda Messeder Moura. Belo Horizonte: Tessitura, 2010. v. 1.
- CECCARELLI, L. *Prosodia y métrica del latin clásico: con una introducción a la métrica griega*. Tradução de Rocío Carande. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1999.
- CITRONI, M. et al. *Literatura de Roma Antiga*. Tradução de Margarida Miranda e Isaías Hipólito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- FARIA, E. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- JONES, P. V.; SIDWELL, K. C. *Aprendendo Latim: gramática, vocabulário, exercícios e textos*. Tradução e supervisão de Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo, Odysseus, 2012.
- LEITE, L. R. *Latine loqui: curso básico de latim*. Vitória: Edufes, 2016. 2 v.
- MARTINS, P. *Literatura Latina*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- NOVAK, M. G.; NERI, M. L. (org.). *Poesia lírica latina*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata – Pars I: Familia Romana*. Newburyport, MA: Focus, 2003a.

ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata – Pars II: Roma aeterna*. Newburyport, MA: Focus, 2003b.

PEREIRA, M. H. R. *Estudos de História da Cultura Clássica: Cultura Romana*. 4. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. v. 2.

REZENDE, A. M. de. *Latina Essentia: preparação ao latim*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo dicionário latino-português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico etc.* 10. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.



## **DEZ OBRAS PARA CONHECER LITERATURAS LATINO-AMERICANAS**

JÚLIA MORENA COSTA

### **INTRODUÇÃO**

Estimadas leitoras, estimados leitores,

Sejam muito bem-vindas e bem-vindos às Literaturas Hispânicas! Antes de adentrar na lista que proponho aqui, gostaria de explicitar que a tarefa de selecionar dez textos e livros de uma literatura e de uma crítica tão ricas como a latino-americana é praticamente impossível. Por isso, é importante lembrar que toda escolha é arbitrária e parcial (ainda que tenha sido feita com critérios técnicos, como esta) e, portanto, espero que esta pequena seleção seja somente um início de pesquisa e descobertas de excelentes livros, textos, autoras e autores e, principalmente, dos seus interesses como leitoras e leitores.

Ainda que, por vezes, tenhamos a impressão ou muito se diga que o Brasil está isolado na América Latina, guardando distâncias culturais com os demais países, podemos encontrar entre estes dois territórios – o hispano-americano e o brasileiro – uma série de convergências políticas, históricas, culturais, artísticas ou literárias que nos aproximam. Ao longo da minha atuação na pesquisa e ensino das Literaturas Hispânicas para brasileiros, na sua maioria professores, tradutores e pesquisadores em formação do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras, deparei-me recorrentemente com a descoberta, por parte dos

alunos, do nosso pertencimento latino-americano ao entrar em contato com um texto literário produzido nos territórios hispânicos. O reconhecimento de si e do seu entorno em um texto artístico em língua estrangeira, mais do que causar estranhamento, pode provocar um sentimento de pertencimento a uma macrorregião que compartilha uma série de proximidades históricas e contemporâneas. Sempre ficou patente para mim o importante papel que a Literatura Hispânica encontra no tecido de proximidades e relações de identidade entre brasileiros e brasileiras e seus pertencimentos latino-americanos.

A literatura é um potente instrumento de aproximação à produção de seus povos, suas construções culturais, suas discussões, conflitantes ou reafirmativas e, portanto, é necessário acesso à mais variada gama de produções. Sejam estas das canônicas e hegemônicas às negadas e marginalizadas, possibilitando uma abordagem ampla e dialética das manifestações estéticas dessas culturas metas. A arte tem a potência de dizer inclusive o indizível de uma época, de um lugar, de um acontecimento. E cada momento, cada geografia, cada contexto, cada lugar enunciativo, entre outras identidades e propósitos, demandará e será objeto de escritas diferentes. Ter contato com esse conjunto de discursos diversos nos possibilita nos conectarmos também com esses contextos, geografias, tempos, identidades, desde os discursos que “falam com” uma tradição aos discursos que “falam contra” o discurso hegemônico que o rodeia. E, nesse conflito dialético, entre os textos que negam, discutem, combatem e os que reafirmam, reconstroem e corroboram valores e preconizações sociais, é possível tocar nas tramas sociais, históricas e culturais dos povos de forma ampla e complexa.

Portanto, é sumamente importante a (re)descoberta de autores e textos que dialoguem com contextos não somente canônicos e que transcendem as fronteiras do hegemônico. Textos de autores que fogem da tríade que, por muito tempo, dominou a hegemonia literária ocidental – masculina, branca e urbana – fomentam que outras vozes, geografias, partilhas e temas participem do programa e provoquem outras possibilidades de alteridade e identificação. Ressalto que é inegável a importância dos textos de autores clássicos da nossa literatura, apenas saliento a necessidade de também promover a leitura de textos que oferecem outras partilhas estéticas e temáticas. (Re)conhecer a pluralidade dos povos latino-americanos e suas composições desmistifica a ideia homogênea que, porventura, possa surgir na representação do nosso território. É importante ressaltar o que une e o que diferencia tantos povos que habitam essas terras e

trazem contribuições indeléveis para as nossas construções culturais e artísticas, o que contribui para entender que a América Latina é um território multicultural e em constante luta representativa pelo entendimento dessa diversidade. Através do estudo dessas produções, promove-se um entendimento de uma língua muito mais plural cultural, estética e tematicamente.

O discurso literário, como discurso artístico que é, não se dobra a simplificações ou utilitarismos fáceis e essa característica não domesticável é, justamente, uma das suas grandes potências. Por exigir do leitor uma dinâmica diferenciada de interação e interlocução. Por trazer à superfície, à tona, questões outras e fazer esferas tão díspares dialogarem, como a discussão intrínseca com a tradição literária (afirmando ou questionando os demais textos que o precedem ou o seguem), as referencialidades extraliterárias que o cortam, as questões éticas que o perpassam, as proposições estéticas que o conformam e são conformadas por ele e, certamente, as memórias e experiências do leitor, que pode compartilhar ou não do lugar de produção desse discurso. Ler e analisar textos artísticos é um trabalho crítico e social que envolve processos complexos, nas dimensões cognitivas, pragmáticas e do sensível. Exige práticas intertextuais, interdiscursivas e interdisciplinares, que agenciam saberes de variadas áreas e naturezas ao abordar questões caras aos Estudos Literários: limites entre ficção e não ficção, lugar do leitor, questões relativas à linguagem, ao cultural, ao histórico etc.

Ou seja, o trabalho com o literário permite ampliar, redimensionar e tornar mais densos o entendimento do texto, bem como o dos sujeitos envolvidos no ato da leitura, ao ressignificar o texto analisado, além dos variados saberes agenciados na sua análise, sejam estes de caráter acadêmico ou experiencial/pessoal. A leitura é uma prática da análise objetiva, mas também da subjetivação, que nos remete obrigatoriamente aos sujeitos nela envolvidos, fomentando a discussão e criação de subjetividades. Aos leitores e leitoras é proposto criar montagens e se posicionar diante da construção de novas subjetivações para as questões próprias e as do chamado “outro” da cultura estrangeira, na difícil tarefa de ressignificar imaginários e pertencimentos. Ao montar os diferentes discursos e saberes, retoma-se o pertencimento local de forma mais ampla que o situam no mundo. No encontro entre o que nos diferencia e o que nos aproxima, nos localizamos em um maior contexto geográfico, sociopolítico, cultural, estético e histórico com nosso continente. As problemáticas raciais, étnicas,

das violências, da história recente ou remota nas suas relações com o literário, do colonialismo e de uma construção literária pós-colonial, da memória, entre tantas outras, habitam os textos aqui elencados, criando inter-relações temáticas e estéticas, que aproximam e diferenciam, que constroem um campo de identificação e pertencimento.

Por fim, essa pequena seleção de títulos, sempre incompleta como seria qualquer seleção de um campo tão vasto, tentou elencar textos de diferentes poéticas e gêneros literários (há poesia, textos narrativos longos e breves, teatro, textos-documento, além da crítica literária). Também tentou se espalhar territorialmente, trazendo representantes de diferentes países e paisagens (há a porto-riquenha Mayra Santos-Febres, o cubano Nicolás Guillén e o colombiano García Márquez, os chilenos Pedro Lemebel e Roberto Bolaño, que também dialoga intimamente com o México de Octavio Paz, os argentinos Borges e Josefina Ludmer, o grupo peruano Yuyachkani e o maia-quiché *Popol Vuh*, da região da Guatemala). Mas, sobretudo, esses autores se inserem não só em suas realidades locais, mas também respondem a uma inserção literária e intelectual mais ampla e global, como explicitado em cada uma das suas apresentações a seguir, e muitas vezes advogando por um caráter latino-americano. Também tentou-se não se ater somente aos canônicos, mas também lembrar e homenagear aqueles textos que não respondem aos lugares hegemônicos, que falam com e contra a tradição, buscando uma complexidade das malhas literárias em termos representativos dos seus lugares enunciativos.

Muitos, claro, não puderam entrar nessa lista por mera questão de espaço, mas fica aqui a lembrança de tantos outros escritores e escritoras que bem poderiam estar aqui: os ganhadores do prêmio Nobel Pablo Neruda, Gabriela Mistral e Miguel Ángel Asturias, Julio Cortázar, Eduardo Galeano, Griselda Gambaro, Juan Carlos Onetti, Juan Rulfo, Mario Benedetti, Lina Meruane, Alejandra Pizarnik, Vallejo, Sor Juana Inés de la Cruz, Augusto Monterroso, Cristina Peri Rossi, e a lista segue indefinidamente... Também gostaria de deixar registrados nomes de alguns pensadores e críticos que podem nos ajudar nessa caminhada teórica da, sobre e pela América Latina: Grínor Rojo, Claudia Zapata, Bernardo Subercaseaux, Beatriz Sarlo, Sara Rojo, Graciela Ravetti, Hugo Achugar, Canclini, Lezama Lima, Aníbal Quijano, entre tantos e tantas.

Mais do que uma lista infinda, esta seleção aqui apresentada é antes de tudo um convite. Sem esgotamentos, mas sempre como apontamentos iniciais para

um diálogo, convido a pensar a Literatura Latino-Americana como um deleite estético, mas também como uma oportunidade para entrar em contato com questões similares e diferentes às suas próprias. Quanto às questões similares, há algumas que ganharam menos notoriedade ou reforço social no Brasil, mas que podem ser lidas como interligadas (as questões coloniais, a escravização e as ditaduras, por exemplo), que cobram outra importância ao serem percebidas, analisadas e estudadas na Literatura Hispânica, proporcionando um espelho que, mostrando o outro, nos mostra também, em suas aproximações, diferenças e especificidades. Ao conhecer o outro, podemos reconhecer discursos e eventos que ficaram silenciados na nossa própria vivência histórica e social. E reconhecer a irmandade que nos atravessa nesse continente como uma potência, intermediada pela literatura.

Todo saber deve existir e ser cultivado para a criação de espaços mais justos, mais empáticos, mais democráticos. E os estudos das Literaturas Latino-Americanas podem ajudar a conhecer o outro para encontrar a si mesmo como diferente em particularidades, mas iguais em humanidade.

## O ESSENCIAL NAS LITERATURAS LATINO-AMERICANAS

BORGES, J. L. *Ficciones*. Buenos Aires: Alianza, 2006.

*Ficciones (Ficções)* – (1944) – Jorge Luis Borges

*Ficciones* é uma coleção de contos, de autoria do argentino Jorge Luis Borges (1899-1986), considerada uma das obras-primas da Literatura Mundial e Latino-Americana. Sua importância para a Literatura Latino-Americana é inquestionável, tendo marcado a escrita e o conceito de ficção de praticamente todos os escritores e escritoras posteriores a ela. A literatura de Borges permeia todo o século XX com grandes repercussões até hoje.

Dividido em duas partes (“El jardín de senderos que se bifurcan” e “Artifícios”), nesse livro encontram-se clássicos como “Funes, el memorioso”, “Sur”, “Pierre Menard, autor de Quijote”, “La muerte y la brújula”.

*Ficciones*, e a obra de Borges em geral, influencia a literatura, mas também a filosofia do século XX. Filósofos como Foucault, Blanchot e Deleuze tomam os textos de Borges como formas estéticas que colocam os pensamentos em seus limites. Borges desconcerta seus leitores por borrar as fronteiras entre o que é possivelmente vivenciado e o que é deliberadamente inventado. O autor desestabiliza a ideia de realidade e toma a escrita (e a ficção) como condição de existência do mundo. (OLMOS, 2008)

Tradutor, poeta, ensaísta, narrador e diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires, Jorge Luis Borges foi um dos mais influentes escritores da América Latina, que aciona uma biblioteca de referências agenciadas e ficcionalizadas, propondo labirintos lógicos e bibliográficos aos seus leitores. São temas que perpassam praticamente toda a sua obra – e de forma intensa em *Ficciones* –, questões caras ao campo da Arte e da Filosofia, como os labirintos, fronteiras entre o sonho e a vigília, tempo, infinito, memória, escrita e leitura. Essa última questão provocará o que seus críticos nomearam como “Poética da leitura”, por pensar a leitura como instância sumamente criativa.

Autor indelével para quem se interessa pela literatura, *Ficciones* é considerado a culminação de seu fazer ficcional e no qual o autor dá sua interpretação conflitiva entre a cultura europeia e a cultura latino-americana, como bem ressaltado por Beatriz Sarlo (2008), e desenha magistralmente sua definição do conceito de ficção, que vai permear toda a literatura produzida após seu lançamento.

**GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien años de soledad*. Madrid: Alfaguara, 2017.**

*Cien años de soledad* (*Cem anos de solidão*) – 1967 – Gabriel García Márquez

Essa é considerada uma das obras mais importantes da Literatura Latino-Americana e mundial. Escrita pelo colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014), recebeu o Prêmio Nobel em 1982 e até hoje se configura como uma das mais lidas e traduzidas de todo o mundo. Com fortes traços de realismo histórico e de realismo fantástico, marca a Literatura Latino-Americana de forma indelével. (García Márquez costumava afirmar que em sua literatura só havia “realismo. A realidade que é mágica”). Um romance primoroso e fundamental para qualquer leitor ou leitora, mas, em especial, para quem se dedica aos Estudos Latino-Americanos.

Ambientado na cidade literária de Macondo (onde passa também quase toda a produção literária do autor), *Cien años de soledad* aborda questões universais como o abandono, a memória, o esquecimento, a solidão, as relações intergeracionais, entre tantas outras, de maneira única. Ao narrar toda a saga de uma família nas suas várias gerações, aborda a construção de uma sociedade que flerta com as possibilidades de várias comunidades espalhadas por nosso território latino-americano. Na construção de seu realismo mágico, com uma narrativa densa e primorosa, García Márquez rompe a hegemonia da Literatura Europeia e Norte-Americana daquele momento, inserindo-se no mundo como um dos maiores expoentes literários, escrevendo desde e sobre o caribe sul-americano e sendo elencado como um dos maiores, senão o maior, expoente do que veio a ser chamado Boom Latino-Americano da Literatura.

Alguns livros são tão notórios que se torna difícil tecer comentários rápidos sobre eles. Este, provavelmente, é uma das principais obras desse seletivo grupo.

**BOLAÑO, R. *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama, 1998.**

*Los detectives Salvajes (Os detetives selvagens)* – 1998 – Roberto Bolaño

Pensei: a vaidade da escrita, a vaidade da destruição. Pensei: porque escrevi, resisti. Pensei: porque destruí o escrito vão me descobrir, vão me bater, vão me violar, vão me matar. Pensei: ambos os feitos estão relacionados, escrever e destruir, ocultar-se e ser descoberta.<sup>1</sup> (BOLAÑO, 1999, p. 147, tradução nossa)

Tudo o que escrevi é uma carta de amor ou de despedida à minha própria geração.<sup>2</sup> (BOLAÑO, 2004, p. 37, tradução nossa)

- 
- 1 Do original: “Pensé: la vanidad de la escritura, la vanidad de la destrucción. Pensé: porque escribí, resistí. Pensé: porque destruí lo escrito me van a descubrir, me van a pegar, me van a violar, me van a matar. Pensé: ambos hechos están relacionados, escribir y destruir, ocultarse y ser descubierta”.
  - 2 Do original: “Todo lo que he escrito es una carta de amor o de despedida a mi propia generación”. Palavras proferidas durante discurso em Caracas, pelo Prêmio Rómulo Gallegos recebido.

Roberto Bolaño<sup>3</sup> é, provavelmente, o mais proeminente escritor de uma geração de narradores latino-americanos, cuja característica mais importante é a de que se formaram a partir de duas catástrofes: uma sociopolítica e uma literária e cultural, ou seja, um duplo esgotamento revolucionário, um político e outro estético. (COSTA, 2015, p. 10) O primeiro se refere ao fervor revolucionário que tomou a América Latina após os logros da Revolução Cubana e que foi violentamente interrompido pelas ditaduras militares; e o segundo, às estéticas vanguardistas e suas derivações, que se envelheceram e se tornaram repetitivas e modelares. (ROJO, 2015, p. 20-21) Como resposta a esse contexto, Bolaño constrói um projeto literário-narrativo calcado na estetização desse duplo fracasso, baseado na inovação estética e na revisitação dos contextos históricos e literários referenciados e nos sujeitos que nele habitaram. Seus livros estão povoados por poetas, errantes e exilados, sujeitos em buscas infrutíferas entre outros que têm que lidar ao mesmo tempo com a beleza da busca estética e a violência que assolava a América Latina (entre outros territórios do planeta) nesse momento, com ecos e rastros ainda no presente.

*Los detectives Salvajes* está composta por três partes: a primeira e a terceira como um diário de um jovem estudante e escritor recém inserido no contexto do Distrito Federal mexicano e frequentador de um círculo de poetas marginais e vanguardistas na cidade. A primeira parte transcorre na capital mexicana e a última no deserto de Sonora, depois de uma perseguição e busca pelo passado literário do país, por volta de 1975-1976. A segunda parte é composta de fragmentos de testemunhos e entrevistas de 52 personagens que conviveram com dois dos poetas do grupo anteriormente mencionado, Arturo Belano e Ulises Lima, que desapareceram logo após a vivência limite no deserto de Sonora. Essas entrevistas recolhem as experiências ocorridas entre os anos de 1976 e 1996 dos demais personagens, em diferentes lugares do mundo, em especial na relação com os dois poetas desaparecidos e com o movimento denominado “realismo visceral”, uma homenagem/referência ao coletivo poético do qual fez parte o próprio Bolaño quando jovem, o Infrarrealismo.

Essa novela de formação reúne magistralmente o universo de personagens e questões que povoarão toda a obra de Roberto Bolaño, respondendo a um passado histórico e literário, com grande apuro estético. Bolaño reúne em sua

---

3 Nascido no Chile, em 1953, e falecido na Espanha, em 2003.



obra uma rara aceitação dupla: entre críticos especializados e de uma quantidade imensa de leitores, tornando-se assim um dos autores latino-americanos mais lidos, premiados e elogiados das últimas décadas e renovando as atenções mundiais sobre a Literatura do continente.

Sua obra torna-se, assim, além de um deleite estético, um tratado crítico sobre a produção literária das últimas décadas e um questionamento ético sobre os eventos e caminhos políticos assumidos pelos territórios latino-americanos.

**BROTHERSTON, G.; MEDEIROS, S. (org.). *Popol Vuh*. Edição bilíngue português-maia quiché. São Paulo: Iluminuras, 2007.**

*Popol Vuh*

Tudo ainda em suspenso,  
ainda silente.

Tudo sereno,  
ainda em sossego.

Tudo em silêncio,  
vazio também o ventre do céu.

Essas foram as primeiras palavras, a primeira eloquência. Ainda não existia nenhum homem, bicho, pássaro, peixe, caranguejo, árvore, pedra, gruta, desfiladeiro, prado ou floresta: só existia o céu. A face da terra não se manifestara, ainda. Sob todo o céu, só havia o mar liso. Não havia nada reunido. Tudo estava imóvel. Nada se movia sozinho, tudo estava quieto, em repouso sob o céu. Não havia nada erguido. Só existia a extensão de água, o mar liso, sozinho, sereno. Nada existia, ainda. (BROTHERSTON; MEDEIROS, 2007, p. 119)

*Popol Vuh*, comumente traduzido da língua quiché como “O livro dos conselhos” ou “Livro da comunidade”, traz desde seu nome um conceito de coletividade. Esse livro maia, acredita-se, foi escrito no século XVI, primeiramente em quéchua, utilizando caracteres latinos e, somente no século XVIII, traduzido ao

castelhano. Esse é considerado um dos mais importantes documentos poético-políticos da antiguidade das Américas.

O *Popol Vuh* é uma narrativa cosmogônica do povo maia-quiché. Um discurso que resistiu à dominação colonizadora e, até os dias atuais, nos brinda com sua ontologia e forma de pensamento através da força da palavra. Possuidor de uma prosa sumamente poética, em um formato que não separa a poesia da narrativa, apresenta a cosmogonia, o início da humanidade e do mundo, seus heróis mitológicos, a história e a genealogia dos maia-quiché da Guatemala.

Ainda que não tenha divisão por capítulos originalmente (estes foram introduzidos na tradução ao francês realizada por Charles Étienne Brasseur no século XIX), pode-se notar duas partes na narrativa. A primeira, referente à origem do mundo e à vitória dos gêmeos Hunahpú e Ixbalanque sobre os do inframundo. Na segunda parte, aborda-se desde a criação do milho, nossa matéria constituidora, até a presença dos quichés na América Central.

Riquíssimo, poética e narrativamente, é um documento cultural-político imprescindível para os que se dedicam aos estudos latino-americanos e constitui-se como uma força de resistência ao discurso colonizador que, com muito empenho, tentou exterminar os povos originários das terras americanas. A palavra, matéria criadora que interrompe a inércia e a ausência que perderam até o momento do surgimento de todas as primeiras coisas, proferida pelos seres da criação, como bem descreve o início do *Popol Vuh*, aqui conserva e retoma sua potência contra o esquecimento e o apagamento da riqueza ontológica dos maia-quichés.

**GUILLÉN, N. *Obra poética 1922-1958*. Ed. Ángel Augier. La Habana: Letras Cubanas, 1980.**

*Motivos de son* (1930) e *Songoro Consongo* (1931) – Nicolás Guillén

### **Caña**

El negro  
junto al cañaveral.  
El yanqui  
sobre el cañaveral.  
La tierra

bajo el cañaveral.  
¡Sangre  
que se nos va!

### **Canto negro**

¡Yambambó, yambambé!  
Repica el congo solongo,  
repica el negro bien negro;  
congo solongo del Songo  
baila yambó sobre un pie.  
Mamatomba,  
serembe cuserembá.  
El negro canta y se ajuma.  
el negro se ajuma y canta,  
el negro canta y se va.  
Acuememe serembó.  
aé;  
yambó,  
aé.  
Tamba, tamba, tamba, tamba.  
tamba del negro que tumba;  
tumba del negro, caramba,  
caramba, que el negro tumba:  
¡yamba, yambó, yambambé!

Nicolás Guillén (1902-1989), poeta cubano, é um experimentalista da linguagem. Seus versos melodiosos tomam a musicalidade do Caribe, fazem uso de elementos populares e propõem uma construção afirmativa de sua geografia e negritude. Considerado o maior poeta cubano, atuou na política e na poesia por uma Cuba livre do colonialismo estadunidense e do racismo. A partir de uma excelência formal, insere em seus poemas paisagens, homenagens ao sol e às características físicas próprias ao caribe, eventos da história cubana, desejos pela liberdade e exaltação da figura e da cultura negras. Aclamado como grande poeta e intelectual, atuou em diversas causas (da Guerra Civil espanhola, ao lado de outros poetas, ao apoio à Revolução Cubana). Com a mesma incansável

dedicação à poesia e à militância como cidadão cubano, foi considerado o profeta da Revolução e o Poeta Nacional de Cuba por aclamação. Responde a um desejo de um americanismo literário e trabalha no sentido de trazer à poesia a dimensão da alma popular, do americano universal e da crítica social.

*Motivos de Son* (1930) e *Songoro e Consongo* (1931), dois livros incluídos na antologia aqui elencada, alcançam grande notoriedade e inserem no panorama poético de então novas matérias e novos ritmos, por incluir temas sociais negros e utilizar elementos de formas musicais afrocubanas (gênero musical conhecido como son), além da oralidade dos negros cubanos dos bairros periféricos de La Habana. Devido ao elaborado trabalho rítmico de seus versos, seus poemas foram variadamente musicados, tanto por músicos eruditos como populares. Ainda em *Songoro e Consongo*, o autor reafirma o trabalho com a linguagem inserindo na forma escrita de seus versos elaborações fonéticas das falas de negros de bairros periféricos de La Habana, valorizando, homenageando e usando como matéria a riqueza cultural do povo negro cubano.

**LEMEBEL, P. *Loco afán*: Crônicas de Sidario. Santiago: Lom Ediciones, 1996.**

*Loco Afán: crônicas de sidario* – 1996 – Pedro Lemebel

*Reemplazó nuestras plumas por jeringas, y el sol por la gota congelada de la luna en el sidario*

*Nuestros muertos están cada día más vivos, cada día más jóvenes, cada día más frescos, como si rejuvenecieran siempre en un eco subterráneo que los canta, en una canción de amor que los renace, en un temblor de abrazos y sudor de manos, donde no se seca la humedad porfiada de su recuerdo.* (LEMEBEL, 1996, p. 7, 55)

Esse livro de crônicas e contos, recheado de ironia, humor, sarcasmo, sensibilidade e paixão, apresenta o olhar aguçado de seu autor, Pedro Lemebel (Chile, 1952-2015), sobre uma Santiago marginal e periférica dentro da resistência às forças opressoras da ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990) e dos altos graus de machismos, classismos e racismos que perpassam o cotidiano do Chile. Em *Loco Afán*, há um foco especial para a vivência travesti e transexual, talvez a

expressão mais marginada dentro das nossas lógicas binárias e machistas que se assenhoreavam de um Chile ditatorial e mesmo na retomada democrática dos anos 1990. Também aborda com maestria e sensibilidade a chegada da epidemia da aids junto a essa comunidade. Com intensa elaboração lírica na sua prosa, a partir da construção de imagens sarcásticas que fazem uso da cultura pop e com agudas críticas sociais, Pedro Lemebel constrói uma comunidade, paralela aos centros de poder, mais sensível e solidária às diferenças, capaz de enfrentar os moralismos escancarados da direita militar, mas também de tensionar os limites libertários da ala progressista artística e cultural da esquerda chilena. *Loco Afán* compõe, junto com *De perlas y cicatrizes* (1998) e *La esquina es mi corazón* (1995), as obras mais conhecidas e aclamadas do autor.

Pedro Lemebel, que se autodefinia como *maricón y pobre*, nasceu em Santiago na década de 1950 e vivenciou a ditadura militar chilena, foi escritor, artista visual, performer e radialista. Desenvolveu, além da escrita, no fim dos anos 1980, um importante trabalho artístico junto ao coletivo Yeguas del Apocalipse, com extensa produção plástica, videográfica e performática. A poética literária de Lemebel se alimenta de todas essas fontes artísticas em sua linguagem e provoca um fio cortante na sociedade e nas Literaturas Chilenas e, por extensão, Latino-Americanas.

**RUBIO ZAPATA, M. *Adeus Ayacucho*. Tradução de Luis Alberto Alonso. Salvador: Edufba, 2010. (Coleção Dramaturgia Latino-Americana, 3). p. 7-30. Versão bilíngue português-espanhol.**

*Adiós Ayacucho* (1990) – Grupo Yuyachkani

Essa obra, do grupo peruano Yuyachkani, é uma versão teatral do conto homônimo de Julio Ortega, realizada pelo dramaturgo e diretor Miguel Rubio.

Fundado em 1971, este tem se tornado um dos mais significativos coletivos teatrais da América Latina e em atividade até os dias atuais. Sob o nome de Yuyachkani, palavra em quíchua que significa ao mesmo tempo “estou lembrando” e “estou pensando”, o grupo se dedica à experimentação estética e ao trabalho da memória coletiva, principalmente das questões étnicas, da violência, das ausências e esquecimentos e da política peruana. Operam a partir da criação coletiva e da dramaturgia do ator para a construção das suas obras, que aproveitam de modo particular o legado histórico e cultural, tanto das influências

teatrais ocidentais como do acervo e repertório andinos. Sob a égide de teatro popular, político e experimental, atuam há quase 50 anos nos mais diversos espaços no Peru e no mundo, desafiando o esquecimento e as versões oficiais da história que, de forma insistente, obnubilam os ataques aos direitos humanos perpetrados por seus agentes. Yuyachkani, a partir da inovação teatral, encena a memória e a defesa sensível da vida.

Em *Adiós Ayacucho*, obra cênica elaborada por Miguel Rubio e pelo ator Augusto Casafranca, – editada pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) em 2010 –, Alfonso Cánepa, líder campesino torturado, massacrado, morto, mutilado e enterrado de forma incompleta, viaja de Ayacucho a Lima para reclamar junto às autoridades as partes perdidas do seu corpo. Ambientada e montada durante o contexto de Guerra Suja do Peru, nas décadas de 1980 e 1990, momento tomado por um poder autoritário e cúmplice do horror e da violência perpetrados no campo, aborda os papéis políticos e poéticos do teatro em conjunturas de violência e confere à peça uma poética do corpo ausente, como definida pelo próprio dramaturgo. Ao realizar a travessia, junto e através do Q’olla<sup>4</sup> (personagem de dança de festejo dos Capac Q’olla de Cuzco), a peça constrói um discurso em busca da verdade, da dignidade humana e da constituição de um futuro mais justo, menos violento e que, através do apreço à memória, respeite também os sujeitos comuns da nossa história.

Ainda na seara dos grupos teatrais com grande proposição de criação coletiva, inovação estética e compromisso político no campo latino-americano, ressalto outros dois grupos que podem vir a interessar a leitores(as) e pesquisadores(as), o Teatro de los Andes (Bolívia, fundado em 1981, em Yotala) e Teatro La Candelaria (fundado em 1966, na Colômbia).

**SANTOS-FEBRES, M. *Fe en disfraz*. Guaynabo: Alfaguara, 2009.**

*Fe en disfraz* – 2009 – Mayra Santos-Febres

O romance *Fe en disfraz* (2009), de autoria de Mayra Santos-Febres (Porto Rico, 1966), escritora porto-riquenha, negra e acadêmica, é uma empreitada

---

4 Como definido na versão brasileira, publicada pela Edufba, Q’olla “designa o dançarino de uma importante dança de festejos de Cuzco, a antiga capital do império Inca. Na dança dos Capac Q’Olla são representados os comerciantes do planalto andino que viajavam entre Cuzco e Potosí, na atual Bolívia”.

transnacional pelo atlântico negro que liga o passado e o presente, apresentando diversas histórias de mulheres escravizadas, no Brasil, Costa Rica, Porto Rico, Venezuela, dentre outros países que fizeram parte do processo diaspórico, durante a colonização portuguesa e espanhola, e que conseguiram de diferentes formas suas alforrias. São narrativas vivenciadas pela personagem Fe Verdejo, uma mulher negra, venezuelana e museógrafa e narradas por seu auxiliar e amante Martín Tirado: homem branco e parceiro de Fe nas suas pesquisas e tendo que se confrontar com seus próprios machismos e racismos velados e diluídos em práticas cotidianas.

*Fe en disfraz* se desenlaça a partir do achado de uma coleção de documentos sobre mulheres escravizadas alforriadas de diversas regiões do império português e espanhol. São documentos legais e cartorias de diferentes momentos e de diferentes geografias, salpicando toda a América Latina e traçando proximidades históricas entre os diversos e múltiplos territórios do continente, unidos por um passado violento. Com a função expressa dos personagens Martín e Fe de recompor o passado, *Fe en disfraz* reúne e intercala com os efeitos do presente uma série de documentos de mulheres sumissas vítimas de violência sexual e que, a partir das condições absurdamente violentas, conseguiram subverter em parte o sistema escravocrata.

Assim, em *Fe en disfraz*, Fe Verdejo, acadêmica, pesquisadora negra, se interessa pelo passado de mulheres que, como ela, carregam no corpo e na tez negra um passado com severos ecos no presente. Ainda que sua condição de acadêmica mundialmente respeitada por vezes parece apagar esse lastro do passado, Fe não esquece. A protagonista, ao contrário, faz um esforço por encontrar laços que a atem a esse passado que conforma socialmente o corpo da mulher negra ainda nos dias atuais.

É um romance que une a América Latina nesse mesmo passado histórico e traça as marcas dessa constituição na vida presente. Uma narrativa que discute colonialidade, poder, racismo, subversão e decolonialidade. É importante frisar que esse livro é de autoria de uma porto-riquenha, nascida em um país caribenho que, até o momento, ainda se encontra em condição colonial com os Estados Unidos da América.

É um texto que, ao mesmo tempo trata da subversão das mulheres negras escravizadas nos séculos predecessores, mas que também propõe uma inserção das mulheres negras atuais nos espaços de poder, entre eles da produção literária.

Mayra Santos-Febres, feminista, atua no sentido de ampliar o campo literário produzido pelas mulheres negras do Caribe e dos demais países da América Latina, a partir de cursos, divulgação, encontros e festivais de literatura. Se, por muito tempo, a Literatura ocupou um papel importante como reprodutora de discursos preconceituosos, forjando representações negativas e estereotipadas sobre os afrodescendentes que, inclusive, “ao longo dos oitocentos, suas imagens foram utilizadas por diferentes escritores como metáfora da patologia, da corrupção e do primitivismo, configurando o corpo feminino negro como doente e, portanto, nocivo a saúde de uma nação em construção”. (XAVIER, 2017, p. 67) Na contemporaneidade, a Literatura tem sido um ambiente reivindicado pelas escritoras negras que buscam esse “[...] espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos” (EVARISTO, 2005, p. 52), a fim de construir novas representações e novas epistemes. Nesse novo cenário literário, Mayra Santos-Febres surge como uma escritora que confere espaço e voz a personagens escravizadas, sob uma perspectiva feminista negra, oportunizando seus direitos de fala, expondo as diversas modalidades de violências sexuais sofridas por essas mulheres e trazendo pistas de uma subversão dessa violência nos tempos de outrora e nos tempos de agora. E em concordância com o que afirma Conceição Evaristo (2005, p. 54) quando diz que “se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura”.

Assim, o mesmo campo literário que foi palco para difusão de discursos negativos sobre a sexualidade e o corpo da mulher negra, hoje se vê sendo também espaço de novos discursos que caminham na direção de contribuir com sentidos outros que possam dar fim a essas violências, dando visibilidade a esses corpos e suas subjetividades e devolvendo-lhes sua dignidade que é de direito. Pois, “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação”. (CUTI, 2010, p. 12)

A partir desse romance, pode-se ter contato com discussões cada vez mais caras aos estudos latino-americanos contemporâneos, de forma poética e sensível. Sugere-se ainda, como outras possíveis leituras que trabalham questões similares elencadas acima, autoras como Mónica Carrillo, Victoria Santa-Cruz, Yolanda Arroyo Pizarro, Shirley Campbell-Barr, Nancy Morejón, entre tantas outras.



PAZ, O. *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral, 1998.

*Los hijos del limo (Os filhos do Barro)* – 1972 – Octavio Paz

“[...] A leitura é uma interpretação, uma variação do texto e nessa variação o texto se realiza [...] Ler um texto poético é ressuscitá-lo; *re-produzi-lo*”.<sup>5</sup>

“Não há poema *em si*, só há *em mim* ou *em ti*”.<sup>6</sup> (PAZ, 1998, p. 225-227, tradução nossa, grifo do autor)

Octavio Paz (México, 1914-1998) foi um poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano. Escritor prolífico, cuja obra abarcou vários gêneros, é considerado um dos maiores intelectuais do século XX e tem uma obra muito extensa e profícua para os estudos literários e sociais. Um dos mais reconhecidos poetas hispânicos de todos os tempos, com especial atenção ao campo teórico e prático da poesia moderna e de vanguarda, recebeu o prêmio Nobel de Literatura de 1990. Publicou mais de 20 livros de poesia e incontáveis ensaios de literatura, arte, cultura e política e dirigiu importantes revistas literárias, com destaque para a revista *Plural*. É importante ter em conta que Paz era principalmente poeta e sua obra, tanto crítica como de poesia faz parte de uma mesma poética, elaborada durante toda sua vida, com compromisso estético, filosófico e político.

Em *Los hijos del limo*, realiza uma visão crítica da poesia moderna em espanhol (e em outras línguas), partindo dos românticos até as vanguardas e o contemporâneo, com uma ampla perspectiva. Como definido por ele mesmo: “neste livro procurei descrever, pela perspectiva de um poeta hispano-americano, o movimento poético moderno e suas relações contraditórias com o que chamamos ‘modernidade’”. (PAZ, 2013, p. 9) Sendo que, para ele, “desde sua origem, a poesia moderna foi uma reação diante da, dirigida à e contra a modernidade [...]”. (PAZ, 2013, p. 10) Tendo então a tradição moderna da poesia como o grande tema desse livro, Paz faz um recorrido sobre o conceito de modernidade, tomando em conta seu lócus enunciativo como poeta mexicano, traçando

---

5 Do original: “[...] la lectura es una interpretación, una variación del texto y en esa variación el texto se realiza [...] leer un texto poético es resucitarlo, re-producirlo”.

6 Do original: “No hay poema em sí, sino em mí o em ti”.

considerações do romantismo à vanguarda e tecendo considerações sobre o futuro incerto a partir dos anos 1970, no possível fim da modernidade. Nesse conjunto de ensaios, partirá da definição moderna de tradição da ruptura, para pensar a poesia, o tempo e as relações humanas com a sociedade, a história e a literatura. Por fim, como exercício de pensar o contemporâneo, o poeta advoga pela tendência atual de destruição de um presente violento para as minorias, visando a aparição de outro presente (e não um futuro) mais habitável diante da urgência das lutas pela igualdade e justiça.

*Los hijos del limo* é o livro mais extenso e importante do autor dedicado à lírica contemporânea, junto a *El arco y la lira* (1956), e foi realizado durante o curso que ministrou na Universidade de Harvard, no início da década de 1970, como professor da instituição.

**LUDMER, J. *Aqui América Latina: uma especulação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.**

*Aqui América Latina: uma especulação* – 2013 – Josefina Ludmer

Com um gênero incerto, híbrido de diário ficcionalizado, ensaio e crítica literária, o livro *Aqui América Latina*, da argentina Josefina Ludmer (1939-2016), propõe reflexões sobre o universo literário contemporâneo da América Latina, principalmente na sua relação entre o real virtual – ao qual a autora se refere como imaginação pública e fábrica de realidades –, a autonomia artística e as temporalidades e territorialidades. Utilizando exemplos de autores como Fernando Vallejo, Horacio Castellanos Moya, Martín Kohan, Peral Suez e Diamela Eltit, trabalha sobre um conceito de “realidadeficção” e procurar ver, através dessas obras, as novas configurações do mundo desde e sobre a América Latina. A partir de suas especulações, oferece chaves para se pensar configurações políticas, literárias e culturais da atualidade na América Latina.

Josefina Ludmer faz uma provocação pelo fim da leitura tradicional literária na sua relação com o real, em uma proposta de percepção de uma nova ficção que produz realidades. Com uma escrita ágil, a autora permite que seu texto seja entrecortado por referências, reflexões livres, teorizações, observações certas e especulações sobre o cenário literário fundado em novas territorialidades e temporalidades.

*Aqui América Latina* traz uma escrita teórico-literária, construída por um pensamento em imagens. Reunindo textos que começaram sua elaboração durante um período sabático da autora (que foi professora emérita de Yale) em Buenos Aires, em 2000, traz em sua primeira parte, “Temporalidades”, um recorrido por suas leituras de jornais e de literatura naquele período. Permitindo-se a reflexão sobre o cotidiano fragmentado e entrecortado pelos acontecimentos contextuais de então. A segunda parte, “Territórios”, adensa-se criticamente em um formato ensaístico e mostra os aprofundamentos e proposições mais cortantes do livro, discutindo desde, com e para além da literatura.

Esse é um livro importante para traçar questões e indagações sobre os caminhos da Literatura Latino-Americana contemporânea, assim como de vários campos das artes e das nossas produções de imaginários. Construído no risco de teorizar sobre o contemporâneo, indica interessantes caminhos do presente e de um possível porvir do nosso campo literário e cultural.

## REFERÊNCIAS

BOLAÑO, R. *Amuleto*. Barcelona: Anagrama, 1999.

BOLAÑO, R. *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama, 1998.

BOLAÑO, R. Discurso de Caracas. In: BOLAÑO, R. *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama, 2004. p. 33-42.

BORGES, J. L. *Ficciones*. Buenos Aires: Alianza, 2006.

COSTA, J. M. S. da. *Estética do fracasso: o projeto literário de Bolaño*. 2015. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, C. Da representação à auto-representação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. *Revista Palmares: cultura afro-brasileira*, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 52-57, ago. 2005.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien años de soledad*. Madrid: Alfaguara, 2017.

GUILLÉN, N. *Obra poética 1922-1958*. Edição de Ángel Augier. La Habana: Letras Cubanas, 1980.

LEMEBEL, P. *La esquina es mi corazón: crónica urbana*. Santiago de Chile: Cuarto Próprio, 1995.

LEMEBEL, P. *Loco afán: crónicas de Sidario*. Santiago de Chile: Lom, 1996.

LUDMER, J. *Aqui América Latina: uma especulação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

- LUDMER, J. *Aquí América Latina: una especulación*. Buenos Aires: Eterna, 2010.
- OLMOS, A. C. *Por que ler Borges*. São Paulo: Globo Livros, 2008.
- PAZ, O. *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral, 1998.
- PAZ, O. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org.: Editora 34, 2005.
- RECINOS, A. (trad.). *Popol Vuh: las antiguas historias del quiche*. México: Berbera, 2006.
- ROJO, G. Bolaño y Chile. *Anales de Literatura Chilena*, Santiago de Chile, ano 5, n. 5, p. 201-211, dic. 2004. Disponível em: <http://analesliteraturachilena.lettras.uc.cl/index.php/alch/article/view/55335/44861>. Acesso em: 2 set. 2020.
- ROJO, G. *Discrepancias del bicentenario*. Santiago de Chile: LOM, 2010.
- ROJO, G. *Las novelas de formación chilenas: bildungsroman y contrabildungsroman*. Santiago de Chile: Sangría, 2014.
- ROJO, G. *Las novelas de la dictadura y la postdictadura chilena: ¿qué y cómo leer?* Santiago de Chile: LOM, 2015.
- ROJO, S. *Teatro e pulsão anárquica: estudos teatrais no Brasil, Chile e Argentina*. Belo Horizonte: Nandalaya, 2011.
- SARLO, B. *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.
- SARLO, B. *Jorge Luis Borges, um escritor na periferia*. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- TAYLOR, D. *O Arquivo e o Repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- XAVIER, G. Entre personagens, tipologias e rótulos da “diferença”: a mulher escrava na ficção no Rio de Janeiro do século XIX. In: FARIAS, J. B.; XAVIER, G.; GOMES, F. (org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 77-81.

CAPÍTULO 22

## **DEZ TEXTOS PARA CONHECER LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JESIEL OLIVEIRA

“As palavras mentem... Mentem, mentem, mas são a mãe da verdade”.

(Luandino Vieira, *João Vêncio: os seus amores*)

### **O ESSENCIAL DAS LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Ao dar enfoque ao essencial, visamos definir tanto o mínimo quanto o transversal; ressaltar aquilo que, ao mesmo tempo, particulariza e aglutina; selecionar uma amostra equilibradamente canônica e popular, que instigue interesses variados sobre a cultura africana, sobretudo em seus componentes linguísticos, estéticos, históricos e identitários.

Por mais que seja comum concebermos dimensões e qualidades essenciais para caracterizar seres, coisas e conceitos, precisamos estar cientes dos riscos em confundir o elementar com o simples, induzindo a reducionismos que, ao invés da depuração em direção aos fundamentos de algo, se amparam em proposições generalistas, analogias superficiais e na tendência para subestimar a complexidade dos objetos enquadrados. Esse alerta é indispensável para tratar de um tema multifacetado como o nosso, igualmente se aplicando a praticamente tudo que represente os pilares e os problemas das sociedades contemporâneas globalizadas, multiculturais e cada vez mais sobrecarregadas de conflitos

e novidades que demandam repensar origens e centros, entrecruzar passado e presente para construir o futuro. Capacitar inteligências e sensibilidades para lidar com essas questões pode já ser antecipado como uma utilidade essencial das Literaturas Africanas, considerando as demandas educacionais em sintonia com a nossa época.

Nossa tarefa descritiva, no seguimento deste texto, coloca sob a lupa da essencialidade um sintagma institucional, científico e identitário: “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” (LALP), aqui designando tanto uma das áreas de conhecimento que, desde 2011, compõe a estrutura pedagógica e epistêmica dos cursos oferecidos pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), demarcando assim um certo recorte de ofertas disciplinares e linhas de pesquisa; quanto um campo de produções literárias agrupadas a partir de critérios geoculturais e linguísticos. Como veremos, destrinchar até o caroço o significado desse conjunto de vocábulos nos coloca diante de problemas ainda mais complicados do que os já revelados pelo exame crítico de grupos sintagmáticos similares e, na aparência, bem-resolvidos, tais como “Literatura Francesa”, ou “Argentina” – ou a nossa cada vez mais polifônica “Literatura Brasileira”. O imenso debate que hoje se faz em torno dos conteúdos efetivamente abrangidos nessas categorias, ou sobre a sua heterogeneidade intrínseca, adquire outras e múltiplas proporções, quando lançamos o foco para o caleidoscópio de referentes em que devemos situar as LALP.

Nesta breve explanação das essências semânticas que nos interessam, cabe lançar o foco no componente substantivo que o introduz, ou seja, “Literatura”. Tarefa razoavelmente fácil de consumir, se nos satisfizemos com a fórmula “Arte Verbal” para dar conta da larga variedade de formas artísticas elaboradas a partir dos signos, regras e sentidos que compõem as línguas humanas, em suas modalidades orais e escritas. Convém recordar que a circulação sistemática de obras ficcionais impressas só se estabelece a partir do século XVI, na sequência da invenção da “prensa de tipos” que dissemina a língua escrita e a converte num padrão de expressão pública e de produção de saber. Mesmo a prática milenar da escrita manual e sua circulação estará sempre restrita aos pequenos segmentos letrados que antecedem as políticas de alfabetização em massa instituídas pelas sociedades modernas a não mais que duas centúrias atrás... Tais lembranças são cruciais para repensarmos a habitual – e preconceituosa – secundarização da mais antiga e mais comum das modalidades

literárias, ou seja, a performance artística oral, criada junto com a própria linguagem, à volta das fogueiras pré-históricas em que se congregavam nossos remotos ancestrais para partilhar narrativas de caçadas, viagens, aventuras e rotinas, sonhos, memórias e experiências. Construir mundos e sentidos através das materialidades que a palavra pode assumir, falada ou escrita, bem merece ser incluída como uma competência essencial do próprio ser humano, o que nos diz muito sobre a relevância das artes literárias para a evolução cultural de nossa espécie.

O detalhamento anterior importa não somente para esclarecer o que há de essencial na Literatura, mas para nos munir com a argúcia exigida pelos desafios que o significante “Africanas(os)” sempre põe no horizonte de quem deseja desbravá-lo e torná-lo articulável a outros vocábulos. Em sua denotação primária, o termo remete a uma relação de pertencimento ao continente que as tradições dominantes da geografia nomearam por “Áfrika/África”. Palavra essa cuja própria origem africana é um tanto obscura... Como pronunciado, é difícil manter concisão e didatismo na explanação em causa. Por mais singelamente que enveredemos nela, não há como perder de vista a densa vastidão histórico-cultural que preenche toda evocação de “Alkebu-lan”, ou da “Etiopia” bíblica, para citar outros vocábulos usados na especificação das terras e gentes que chamamos de africanas. Priorizaremos os significados essenciais sedimentados pelo meio milênio de História Moderna, de acordo com os calendários eurocentrados, ao longo dos quais também se definem as condições objetivas em que as antiquíssimas Literaturas Africanas transitam da predominância de obras oralizadas para a produção sistemática de obras grafemáticas, ou de livros, como se observa na contemporaneidade. Sob esse recorte temporal, Literaturas Africanas remete-nos aos sistemas literários produzidos pelas sociedades de matriz africana em suas variadas configurações, destacadamente aquelas correspondentes aos atuais 54 países independentes em que se reparte o “continente negro”. Entretanto, é fundamental ter em mente que o processo constitutivo dessas instituições nacionais abarca um longo período de história e organização social pautadas por estruturas culturais e ideológicas colonialistas, derivadas das resultantes do imperialismo ocidental exercido sobre povos e estados africanos, buscando tanto a conquista de matérias-primas quanto atender às demandas fundadoras do capitalismo através da expansão global duma economia racial-escravagista. Esse sucinto referenciamento já nos permite antecipar que uma

listagem de características essenciais das LALP deve necessariamente incluir, no âmbito temático:

- a Memória Colonial e as Experiências de Identificação, Escravização e Discriminação Racial;
- representações das Formas de Resistência e Confronto ao Poder Imperial, aos Valores Coloniais e ao Racismo Eurocêntrico;
- representações dos Processos Independentistas e de Construção Nacional, e/ou de Conjunturas Pós-Coloniais;
- reconstruções do Passado Pré-Colonial, ou Ficcionalização de Histórias e Futuros Alternativos para Civilizações Africanas (corrente que tende hoje a ser abarcada sob os conceitos de “Afro-Futurismo” ou “Afro-Modernidades”).

Além desse repertório de fontes básicas para a elaboração de enredos e poemas, o enquadramento moderno da africanidade, conforme aqui delineamos, abre caminho para compreendermos um outro caracterizador que deveria nos parecer dos mais paradoxais: como pode algo essencialmente africano expressar-se através duma língua de origem europeia? – em nosso caso, a língua portuguesa. Esse vínculo decorre, primariamente, da maneira como o idioma do colonizador lusitano, seja por vias impositivas ou adaptativas, se converte numa espécie de “língua-geral” que viabiliza tanto o intercâmbio assimétrico e violento entre sujeitos africanos e portugueses, quanto o aprofundamento das relações entre as diversas comunidades etnolinguísticas que habitavam os territórios submetidos ao colonialismo. À medida que se consolidam as sociedades afro-europeias, a língua padrão do poder imperial amplia sua disseminação, mas sem jamais deixar de interagir com o acentuado poliglotismo que caracteriza os espaços africanos há milhares de ano. A despeito do sobrevalor oficial que as línguas europeias adquiriram em sua longa história como dispositivo colonizador, assim como na constituição das culturas nacionais africanas, operando como código conveniente para formas diversas de intercâmbio e unidade, isso decorre sempre em coexistência com grande variedade de línguas nativas africanas, além daquelas oriundas de inúmeros países ocidentais, árabes e orientais, das variantes crioulizadas etc. Nesses caldeirões linguísticos também se cozinham as línguas literárias que, especialmente a partir do século XIX, emergem por



todo continente, expressando por escrito novos campos de batalha pelo direito à humanidade, por autonomia e por liberdade. Já é de bom tamanho o recorte que nos interessa, abrangendo o sistema linguístico transcontinental em que a língua do povo português se desdobrou no bojo da Expansão Marítima e das conquistas militares e comerciais realizadas entre os séculos XV e XVI, instaurando um dos mais longevos impérios coloniais modernos, do qual o Brasil foi, durante cerca de 300 anos, o centro produtivo, posição que dependia essencialmente da tranplantação massiva de populações negras escravizadas oriundas de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau através do tráfico negreiro, em cuja operação os arquipélagos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe desempenharam funções estratégicas. Expandida tanto pela invasão colonial quanto pela luta independentista, o resultado desses intrincados processos de assimilação e reapropriação é exemplarmente resumido pelo escritor angolano Luandino Vieira: “A língua portuguesa é um troféu de guerra”. A professora e pesquisadora Inocência Mata, nome dos mais destacados no campo das LALP, discute de maneira instigante esse tema no artigo intitulado “A literatura, universo de reinvenção da diferença”,<sup>1</sup> dando enfoque ao conto angolano “Mestre Tamoda” – obra desde já indicada como essencial para a problematização do português africano:

[...] pode-se concluir que, em última instância, o trabalho de Uanhenga Xitu consistiu na oraturização do sistema verbal português para o angolanizar. Esse um processo que ultrapassa, portanto, o código linguístico e se expande afectando terrenos translinguísticos. (MATA, 2007, p. 87)

Conforme se estampa, quanto mais nítidas ficam as essências das LALP, mais elas espelham ou se relacionam diretamente a nossas próprias essências brasileiras. E assim desponta um motivo essencial para a fruição e o estudo desse campo de produção artística: o extraordinário potencial dialógico, a riquíssima fonte para acionar e embasar correlações e intercâmbios entre essas duas metades fundadoras do Brasil, as quais poderíamos designar como o componente territorial americano, de um lado; e a vasta área oceânica e continental delimitada pelos aportes africanos, do outro. Uma visão detalhada sobre as

---

1 Conferir: Mata (2007).

particularidades da formação nacional brasileira e a necessidade em dar relevo ao eixo interatlântico Brasil-África (mais especificamente, Angola), emparelhando ou sobrepondo-o às abordagens tradicionais centradas no eixo Brasil-Portugal, pode ser encontrada na obra *O trato dos viventes*, do historiador brasileiro Luís de Alencastro (2000). Por sua vez, e já indicando uma obra literária para o nosso pódium das dez leituras essenciais, conforme as regras estipuladas pelo projeto “Guia Bibliográfico do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – GuiaLET”, a vívida reconstrução da sociedade colonial angolana do século XVI feita no romance *A gloriosa família* (AGF), de autoria de Pepetela, sem dúvida proporcionará a leitoras(es) brasileiros uma história brasileira tão ou mais inovadora quanto a do tratado científico de Alencastro. Narrado em primeira pessoa por um homem escravizado que atua como uma estranha espécie de guarda-costas, ou bibelô, do mais notável traficante de escravos residente em Luanda àquela época, a composição desse romance buscou estabelecer uma interface entre o documental e o ficcional que desse conta das diversas dificuldades em abordar, mesmo com todo rigor historiográfico, os temas do escravagismo e do racismo, assuntos ainda revestidos por vários tabus e mistificações, no complexo cenário da diversidade étnico-racial brasileira. O narrador-protagonista de AGF nasce, filho de pai branco e mãe negra, no antigo reino do Dongo, região próxima à localização da capital de Angola, Luanda, aos tempos em que Nzinga Mbandi reinava e despontava como a principal oponente do tráfico de angolanos para o Brasil empreendido pelos comerciantes e oficiais portugueses. Quanto mais elementos do enredo forem aqui destacados, mais fortemente se instalarão, entre os que me leiam agora, sensações ambíguas de familiaridade e estranhamento, correspondentes ao lugar de leitura todo especial que essa obra constitui. Um lugar no qual se entrecruzam vários dos tópicos elencados pela Lei Federal nº 10.639, legislação que, a partir de 2003, introduz em todo o sistema educacional as matrizes africanas e a diversidade étnico-racial negro-brasileira como referenciais curriculares, epistêmicos e éticos, nos termos que cito a seguir, inscrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 1)

A criação da área de LALP no Instituto de Letras da UFBA (Ilufba) foi uma das implicações da Lei nº 10.639, embora sua consumação institucional só venha a ocorrer em 2011, quando pela primeira vez realizou-se um concurso público voltado para a seleção de docente que atuasse especificamente com esse recorte.<sup>2</sup> Deve-se ressaltar que, desde a década de 1980, cursos centrados em obras literárias africanas foram esporadicamente ministrados, tendência que se amplia na entrada do século XXI, em função das novas exigências educacionais colocadas pelo enfrentamento ao racismo e a devida valorização dos patrimônios e saberes africanos. Entre a recompilação das experiências já realizadas e a necessária atualização dos sentidos para o “afro” no Brasil, ao assumir a docência das LALP o autor deste texto estava ciente do árduo trabalho pioneiro que se iniciava, o qual tem sido exercido, no âmbito pedagógico, através dos componentes curriculares listados a seguir:

*LET C47 – Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e o Cânone Ocidental*

*Ementa:* Estudo teórico-crítico das relações culturais, estéticas e políticas entre a produção literária nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e os parâmetros definidores do cânone ocidental. Discussão de obras representativas das especificidades das LALP. Problemática das noções de

---

2 Em dezembro de 2022, a Coordenação Acadêmica de Letras (Cael) aprovou uma proposta redefinindo o nome dessa área para Área de Estudos Trans/Interdisciplinares Indígenas, Africanos e Afrodiaspóricos, medida que possibilita agrupar docentes dedicados(as) à pesquisa e ao ensino centrados nesses referentes culturais.

universalidade e africanidade. Proposição de aplicações pedagógicas das LALP tendo em vista a implementação da Lei nº 10639/03.

*LET C50 – Poesia Africana de Língua Portuguesa*

Ementa: Estudo crítico de obra(s), autor(es) ou períodos poéticos de quaisquer das LALP.

*LET C53 – Narrativas Africanas de Língua Portuguesa*

Ementa: Estudo de textos narrativos das LALP, com destaque para contos e romances de Angola e Moçambique.

*LET C55 – Crítica Literária e Cultura Africana e Africanista*

Ementa: Estudo da produção teórico-crítica africana e/ou africanista contemporânea.

Importante frisar que esse ementário encontra-se, à data da escrita deste capítulo, em processo de reformulação, no âmbito da implementação da Reforma Curricular dos Cursos e da Proposta Pedagógica do Ilufba, prevista para 2024. Por razões institucionais, o novo desenho da área não pode aqui ser detalhado, valendo antecipar que o componente correspondente à LET C47 se tornará obrigatório em todos os cursos de Letras Vernáculas, além de se agregar como optativa preferencial à oferta que todos os cursos devem realizar para cumprir com as diretrizes estabelecidas pela Resolução do Ministério da Educação de nº 1/2004, relativa à inserção da temática étnico-racial. Outra mudança visa marcar a diferença que os acervos africanos mantêm quanto ao sistema linguístico português, deslocando-se a relação genitiva de pertencimento que a preposição “de” semantiza para a significação locativa e tradutória inscrita por Literaturas Africanas “em” Língua Portuguesa. Acompanhamos, assim, a reflexão de Inocência Mata (2007), quando assinala, no artigo acima referido, que “uma sociedade que pretenda atingir a multiculturalidade também pela língua tem que conciliar a sua dimensão universalizante com a singularização para o que ela remete”. Cabe então realçar esse acervo como integrante das “[...] estratégias criativas das culturas africanas que, por razões históricas, se vêm internacionalizando numa língua originariamente imposta, hoje apropriada e nativizada naqueles espaços [...]”. (MATA, 2009, p. 12)

As ementas acolhem obras representativas das cinco Literaturas Africanas correspondentes a cada um dos cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Na prática, tende-se a dar mais enfoque a autorias e obras provenientes dos dois maiores dentre os sistemas literários citados, o angolano e o moçambicano, inclusive pela relativa facilidade com que essa produção circula no mercado livreiro brasileiro. Como verão, para a montagem da lista de dez textos essenciais que apresento na conclusão deste capítulo, procuro contemplar todos os Palop, no âmbito ficcional; e privilegiar referenciais teóricos que auxiliem na recepção brasileira dos textos elencados. A listagem também visou abranger expressões e estilos distintos, bem como diferentes posições identitárias, além do acesso através de bibliotecas e livrarias.

Mesmo que fosse admissível, pelas regras desta antologia, duplicar ou quintuplicar as indicações, ainda faltaria muito para que o pentagrama das LALP fosse descrito com o merecido rigor e pertinência. A bibliografia que finaliza este capítulo inclui mais algumas obras no intuito, principalmente, de abrir caminhos para novos avanços. Felizmente, proliferam as fontes acadêmicas, midiáticas e populares que atendam aos desejos e questionamentos que este artigo introdutório buscou estimular. A despeito da grande crise que, nos últimos anos, aflige o mercado editorial, observa-se a consolidação do público leitor dessas obras, predominando demandas e iniciativas que ampliam para além da língua portuguesa o escopo de autorias africanas em circulação no Brasil. As sugestões a seguir delineiam coordenadas essenciais para jornadas de longo curso através das constelações afro-literárias.

## OBRAS LITERÁRIAS

PEPETELA. *A gloriosa família: o tempo dos flamengos*. Portugal: Dom Quixote, 2013. *E-book*.<sup>3</sup> (Angola)

Como já referido, trata-se de um romance que pretende reconstruir ficcionalmente os sete anos (de 1642 a 1649) da ocupação de Luanda por mercenários

---

3 Uma edição impressa brasileira feita pela Editora Record circula nos sebos.

e forças comerciais holandesas, no âmbito de uma disputa contra a Coroa portuguesa pelo controle do tráfico escravagista no Atlântico Sul. O foco narrativo é conduzido por um narrador de certa maneira invisível, que se apresenta como escravo pessoal de Baltazar Van Dum, figura com existência histórica comprovada. O resultado é uma espécie de biografia situada entre o ficcional e o não autorizado, que termina proporcionando um retrato alternativo e bastante crítico sobre as sociedades escravagistas instituídas pelos portugueses na África e na América do Sul, desmontando mitos sobre relações dóceis ou familiares entre senhores brancos e escravos negros, sobre as tendências miscigenadoras do colonialismo lusitano e, sobretudo, acerca da vida intelectual e psicológica das pessoas escravizadas, cuja dignidade e densidade encontram plena restituição sob o olhar do narrador. Obra certamente consagrada da posição canônica que seu autor, de nome civil Artur Pestana, o Pepetela, ainda vivo e ativo, ocupa no panteão moderno da Literatura Angolana.

**LOPES, M. *Os flagelados do vento leste*. São Paulo: Ática, 1979. (Cabo Verde)**

A produção literária caboverdiana possui uma série de singularidades que a colocam num lugar diferencial, mesmo em relação ao conjunto das literaturas dos Palop. Destaca-se, por um lado, o vínculo mais espesso com os padrões estéticos das Literaturas Portuguesa e Europeias; por outro, sobrelevam-se as características físicas e sociais que definem a realidade nacional: a insularidade e a agrestia climática, ambos fatores que impulsionam fortes tendências migratórias entre os nativos, a par dos problemas econômicos e culturais, assim como aguçam sensibilidades para questões relativas ao exílio e à memória dos lugares de origem. O sistema caboverdiano demarca-se, ainda, pela tensão constante frente à língua crioula de uso cotidiano, assim como pela assumida e grande influência que a Literatura Brasileira exercerá sobre seus movimentos de renovação. Essa qualidade, além de outras citadas, confere ao romance de Lopes um valor essencial, no que diz respeito a sua recepção por leitores(as) do Brasil, que nele facilmente reconhecerão marcas de cunho neorrealista e posturas de engajamento crítico sintonizadas com preferências tradicionais desse público, bem como o paralelismo entre os cenários de estiagem e pobreza, que a obra situa no contexto caboverdiano, e retratos similares traçados por autores do regionalismo literário brasileiro.

**CHIZIANE, P. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Moçambique)**

Desde sua primeira edição esse romance notabilizou-se, merecidamente, como momento essencial da expressão literária feminina, negra e africana em língua portuguesa. Centrado na trajetória de Rami, uma mulher que vê se despedaçar seu sonho de um casamento perfeito com Tony, o qual divide sua vida entre o sucesso material e uma fome insaciável por novas mulheres e sexo, o decorrer da narrativa tanto descreve a postura de enfrentamento e reinvenção-de-si assumida pela protagonista, quanto monta um cenário repleto de referenciais para uma compreensão da realidade sociocultural instaurada em Moçambique na sequência da independência nacional, assinalando as flagrantes contradições entre valores étnicos e normas modernizantes, sobretudo no que diz respeito aos direitos das mulheres. A autora mantém-se até hoje não só produzindo ficção como discutindo aspectos teóricos e práticos relativos à pauta identitária que, no Ocidente, costuma ser designada por feminista, termo que é problematizado por correntes variadas do pensamento crítico africano, atentos à maneira diferencial como relações de gênero se estabeleceram no continente desde há milênios, sem que isso dê respaldo a visões idílicas sobre os poderes patriarcais nas sociedades africanas.

**SEMEDO, O. C. *A lebre, o lobo, o menino e o homem do pote*. In: CHAVES, R. (org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Para Gostar de Ler, 44). (Guiné-Bissau)**

Tal como propõe o texto de Manuel Rui indicado mais abaixo, a interface entre oralidade e escrita, no caso de todas as Literaturas Africanas, gera uma série de fenômenos muito peculiares, seja no campo da linguística ou da criação ficcional, ao ponto mesmo de se tornar interessante propor os conceitos de “oratura/oralitura” para melhor caracterizá-los. Nunca é demais enfatizar que a Oralidade, nas sociedades africanas, sejam tradicionais ou modernas, jamais se restringe a dimensões comunicacionais; interagir pela fala é a prática constituinte da qual se projetam rituais e valores, formas de sentir e pensar desdobradas em todos os níveis culturais. Esse é um dos fatores que fazem dos contadores e contadoras de histórias, em geral designados pela palavra *griot*, figuras centrais dessas sociedades. Dentre os vários contos reunidos nessa antologia essencial,

aquele aqui destacado, de autoria bissau-guineense, exemplifica vários dos recursos utilizados por afro-escritoras(es) para traduzir a linguagem da contação oral conforme as regras básicas da escrita, sem que o resultado se confunda com uma transcrição. Projetada num mundo em que os animais falam e a verdade está situada nas relações entre natureza e sociedade, a narrativa de Semedo nos remete a leituras e sabedorias que, apesar das semelhanças, extrapolam os limites do discurso fabulesco ocidental, reaproximando-nos da sinergia com todas as formas de vida que preside às culturas tradicionais e se mantém vigorosa nas múltiplas expressões contemporâneas da africanidade.

**SAÚTE, N. A mulher dos antepassados. In: SAÚTE, N. *Rio dos bons sinais*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007. p. 53-65. (Coleção Ponta de Lança). (Moçambique)**

Se concebermos aquilo que por vezes é chamado de Matriz Cultural Africana como um certo conjunto de valores tradicionais, é certo que o eixo em torno do qual esse conjunto se agrega se constitui pela centralidade com que a Oralidade e a Ancestralidade, consideradas como práticas e referenciais simbólicos, se manifestam nas comunidades orientadas por tais matrizes.<sup>4</sup> O conto moçambicano incluído em nossa listagem bem representa o quanto as crenças acerca do poder dos antepassados mortos para intervir no mundo dos vivos permanecem essenciais para vastos segmentos do povo, mesmo entre indivíduos que parecem ter se alienado fortemente de suas tradições étnicas, como representa o protagonista dessa narrativa, na qual adquire evidência a maneira complexa com que valores ocidentais e africanos se interseccionavam em pleno contexto colonial.

**LIMA, C. *A dolorosa raiz do micondó*. São Paulo: Geração Editorial, 2012. (São Tomé e Príncipe)**

Um pequeno livro que reúne uma extraordinária sequência de joias poéticas dedicadas principalmente a uma revisão profunda dos vários processos relacionados à transição da África colonial para a dos Estados nacionais, em especial o acerto de contas com o passado e a releitura dos valores tradicionais. É sensível

---

4 Para explanação mais detalhada, conferir Hampaté Bâ (2010) e Fábio Leite (1995-1996).



a impregnação das imagens poéticas por referenciais religiosos e mágicos, bem como pela sabedoria proverbial e mítica. Sua autora, personalidade importante do mundo intelectual e político demarcado pelos Palop, bem pode ser situada num cânone essencial tanto do melhor da poesia africana, quanto de toda ela composta em língua portuguesa na contemporaneidade. Cabe ressaltar nas heranças literárias que convergem na produção de Lima seus vínculos com um dos nomes mais representativos da poesia em português inspirada no Movimento Negritude, Francisco Tenreiro, também nascido no arquipélago são-tomeense.

## **TEXTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO, TEORIZAÇÃO E APLICAÇÃO**

TRINDADE, A. L. (org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013. (Brasil)

Como foi assinalado, acredito que o valor primário a se atribuir às LALP é de cunho pedagógico, visando subsidiar e enriquecer processos variados de construção e invenção das identidades negras brasileiras. Trata-se de um arquivo de obras cuja exploração possibilita acessar e difundir os variados aspectos culturais africanos que permeiam os repertórios identitários brasileiros, destacadamente das pessoas racialmente negras, constituindo assim um campo específico de cultura afro-brasileira, que não se confunde com os padrões físicos e simbólicos geralmente alocados nas categorias de mestiçagem ou miscigenação. Sem dúvida, a longa história colonial brasileira e a violência sexual do regime escravocrata favoreceram formas complexas de parentescos, dependências, alianças e misturas entre distintos sujeitos culturais. Nem por isso é credível afirmar que valores e saberes racistas deixaram de permear essas relações, produzindo efeitos diversos de exclusão, distorção e marginalização dos influxos civilizadores africanos. O livro aqui indicado compõe-se por quase 40 artigos que abordam, de maneira pioneira e ainda pertinente, variados aspectos de iniciativas voltadas para a educação étnico-racial e afro/negra-brasileira. Primando pelo didatismo, esses textos oferecem balizas fundamentais para projetos pedagógicos pautados nas determinações da Lei nº 10.639/03 e que deem enfoque a problemas hoje classificados sob rubricas como antirracismo e interculturalidade. Agrega-se à

versão impressa um notável documentário, reunindo uma brilhante constelação de intelectuais negros(as) do Brasil e da África que, em curtos depoimentos, retomam pela oralidade os temas antropológicos e históricos trabalhados, adensando referências mediante recurso a música e imagens.

**FONSECA, M. N. S. Literaturas africanas de língua portuguesa: projetos literários e expressões de nacionalidade. In: FONSECA, M. N. S. *Literaturas africanas de língua portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008. p. 17-51. (Brasil)**

Difícil apontar um texto mais acessível e essencial para a contextualização histórica e estética das cinco literaturas dos Palop, abrindo com chave de ouro uma obra certamente referencial para os estudos teóricos nesse campo. Hoje na condição de docente aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a professora Nazareth Fonseca ressaltava-se como uma das fundadoras do ensino e pesquisa centrados nas LALP, bem como na vertente negra da Literatura Brasileira. Para além da formação do leitor “comum”, artigo e livro oferecem ferramentas de enorme utilidade para o aprofundamento interpretativo e crítico das ficções africanas.

**RUI, M. *Eu e o outro: o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto*. São Paulo, 23 de maio de 1985. Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra. Disponível em: [https://mega.nz/file/iORG0ar1#dRTKggvTqu1IUYEW FnRIURjeE3\\_1nby5fi1JN-thCzk](https://mega.nz/file/iORG0ar1#dRTKggvTqu1IUYEW FnRIURjeE3_1nby5fi1JN-thCzk). Acesso em: 15 jan. 2021. (Angola)**

A própria classificação desse texto, se realizada em detalhes, extrapolaria suas dimensões. Pois sua brevidade não o torna menos rico de sínteses fulgurantes acerca do essencial em todas as Literaturas Africanas. O grande poeta e narrador Manuel Rui, nome que refulge no panteão nacional angolano, faz aqui uma incursão que, no jargão da teoria literária, poderia ser designada por “meta-ficcional”, ou “meta-teórica”, no esforço de esclarecer o quão transversalmente as imagens e argumentos reunidos nesse ensaio visam construir uma espécie de grande panorâmica sobre as questões específicas colocadas por obras e autorias africanas. É nele que se propõe o conceito de “oratura”, que aponta sobretudo para um tipo diferencial de sensibilidade reclamado para a fruição da textura

“ouvida-falada-vista”, imbuída do dinamismo da dança, submetida a forças naturais e cósmicas, que o melhor da escrita ficcional africana pretende engendrar.

**MUNANGA, K.** Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. (org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004. p. 15-34. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB, Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2003. (República Democrática do Congo/Brasil)

Os seres humanos podem ser divididos em “raças”? Existem fundamentos científicos ou políticos para isso? O que podemos designar consistentemente por discriminação racial ou racismo? Qual relação pode ser estabelecida entre esses conceitos e a realidade dos povos africanos de pele escura? E a realidade dos chamados “povos miscigenados”, como seria o caso do brasileiro? Essas são algumas das muitas questões para as quais este texto oferece respostas fundamentadas e precisas. Escrito por um dos mais eminentes antropólogos da atualidade, cuja trajetória de vida e de pesquisa se reparte entre o Brasil e a África, o texto compila informação necessária para ampliar lucidez acerca das situações complexas geradas pelas estruturas racistas instituídas no Brasil, processo que se dá em sincronia com o desenvolvimento ideológico e prático do racismo, conforme as demandas do escravagismo português sediado em várias partes do continente africano, destacadamente a costa angolana. Representações do racismo, como já indicado, constituem temática largamente abordada nas LALP, ao contrário do que se observa na maior parte da produção ficcional brasileira, excetuando-se suas vertentes negra e indígena, possibilitando assim fontes suplementares e comparativas cujo estudo pode se mostrar revelador acerca dos mecanismos que permitem a reprodução de valores racistas em contextos similares ao nosso.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F. de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AUGEL, M. *O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CASTIANO, J.; NGOENHA, S. *Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo: Editora EDUCAR, 2010.

FANON, F. *Os condenados da Terra*. 2. reimp. atual. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. (org.). *África: dinâmicas culturais e literárias*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212.

HOUNTONDJI, P. (org.). *O antigo e o moderno: a produção do saber na África contemporânea*. Tradução de M. Ferreira, G. Sousa, P. Patacho e A. Medeiros. Mangualde: Pedago, 2012.

LEITE, A. M. *Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: revista do Centro de Estudos Africanos*, São Paulo, v. 18/19, n. 1, p. 103-118, 1995-1996.

LOPES, C. (org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. Tradução de Roberto Leal. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

LOPES, N. *Novo dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MATA, I. *Laços de memória & outros ensaios sobre literatura angolana*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2006.

MATA, I. *A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões*. Luanda: Nzila, 2007.

MATA, I. No fluxo da resistência: a literatura, (ainda) universo da reinvenção da diferença. *Gragoatá*, Niterói, n. 27, p. 11-31, 2. sem. 2009.

M'BOKOLO, E. *África Negra: histórias e civilizações*. Salvador: Edufba, 2009-2011. 2 t.

MOUTINHO, M. *O indígena no pensamento colonial português (1895-1961)*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PADILHA, L. C. *Novos pactos, outras ficções: ensaio sobre literaturas afro-luso-brasileiras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

- SALGADO, M. T.; SEPÚLVEDA, M. do C. *África e Brasil: letras em laços*. São Caetano do Sul: Yendis, 2006. v. 1.
- SANTOS, J. H.; RISO, R. (org.). *Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.
- SECCO, C. T.; SALGADO, M. T.; JORGE, S. R. (org.). *África, escritas literárias: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VIEIRA, L. *João Vêncio: os seus amores*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- XITU, U. "Mestre" Tamoda. In: XITU, U. *"Mestre" Tamoda e Kahitu: contos*. São Paulo: Ática, 1984.



## **DEZ OBRAS PARA CONHECER A LITERATURA PORTUGUESA**

ANA MARCIA ALVES SIQUEIRA  
GERALDO AUGUSTO FERNANDES

### **INTRODUÇÃO**

Indicar uma bibliografia para discentes e docentes do curso de Letras e interessados é, ao mesmo tempo, fácil e dificultoso. Fácil porque quando admiramos uma obra ou algumas de um(a) autor(a) ou autores(as), nossa subjetividade se impõe e fazemos uma indicação “perfeita”. Difícil porque a seleção nunca será isso: perfeita. Justamente porque uma seleção é sempre diminuta e aquilo que nos agrada pode não agradar ao outro. Surge então um impasse – o que escolher de forma que não levemos em conta o agradar, mas sim o apropriado para determinado objetivo. Neste guia de que agora participamos, somos convidados a indicar dez obras “basilares para conhecer o tema” que sejam fundamentais para o conhecimento, o mais profundo e profícuo possível, de diferentes áreas do conhecimento relacionadas às Letras. Nossa participação envolve a Literatura Portuguesa, compreendida aqui sob a perspectiva de uma sensibilidade artística coletiva voltada ao sentimentalismo, à saudade, ao riso e à criatividade entrelaçando tradição e inovação.

Claro está que um conjunto tão reduzido somente poderia desvelar alguns poucos aspectos de Literatura tão rica e profícuo. Esta seleção tem o intuito

de apresentar obras de autoras e autores importantes para a compreensão da perspectiva adotada. A escolha subjetiva, mas de valor para o objetivo proposto pelo guia, buscou justamente trazer à luz produções fundamentais para uma introdução ao estudo da Literatura Portuguesa. Levamos em consideração o que Antonio Candido (2021) expõe no seu *10 livros para conhecer o Brasil*: “[...] há as afinidades profundas, que nos fazem afinar com certo autor (e portanto aproveitá-lo ao máximo) e não com outro, independente da valia de ambos”.

Segundo esse propósito, optamos por apresentar somente uma obra panorâmica acerca da História da Literatura Portuguesa e privilegiar a indicação da leitura de obras literárias em consonância com a afirmação de Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo*, de que a fruição da obra literária “[...] nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos”. (TODOROV, 2009, p. 89) Os fatos da história literária, assim como os princípios resultantes da análise e da crítica literária, são importantes meios de acesso ao conhecimento, mas não substituem o sentido da obra em si, nem o prazer do texto, no dizer de Roland Barthes (1987); enfim, de apreciação do universo estético criado e da sensibilidade presente.

## O ESSENCIAL SOBRE LITERATURA PORTUGUESA

REIS, C. (dir.). *História crítica da literatura portuguesa*. Lisboa: Verbo, 1998-2015. 9 v.

Começamos pela *História crítica da literatura portuguesa*, obra dividida em nove volumes e dirigida pelo professor Carlos Reis, catedrático da Universidade de Coimbra, que apresenta o desenvolvimento cronológico da Literatura Portuguesa desde as origens até a contemporaneidade por meio de seleção criteriosa de textos doutrinários e críticos precedidos por introduções produzidas por especialistas de cada época ou estilo literário. Assim, cada volume está estruturado da seguinte forma: 1) introdução ao período, estilo ou geração em análise compreendendo uma síntese histórico-literária que converge perspectiva crítica e sociocultural, como também remissões a estudos mais aprofundados; 2) reunião de textos de cunho metaliterário de autoria de escritoras, escritores e poetas mais representativos do período/estilo literário; 3) reunião de textos



críticos mais significativos em relação a autoras e autores; e 4) bibliografia passiva considerável e atualizada. Os volumes estão assim organizados:

- I – Idade Média, organização de Aida Fernanda Dias;
  - II – Humanismo e Renascimento, organização de José Augusto C. Bernardes;
  - III – Maneirismo e Barroco, organização de Maria Lucília G. Pires e José Adriano de Carvalho;
  - IV – Neoclassicismo e Pré-Romantismo, organização de Rita Marnotto;
  - V – Romantismo, organização de Carlos Reis e Maria da Natividade Pires;
  - VI – Realismo e Naturalismo, organização de Maria Aparecida Ribeiro;
  - VII – Do fim do século ao Modernismo, organização de José Carlos Seabra Pereira;
  - VIII – Modernismo, organização de Carlos Reis e Antônio Apolinário Lourenço;
  - IX – Do Neo-Realismo ao Post-Modernismo, organização de Carlos Reis.
- Cancioneiro da Ajuda. [12--].; Cancioneiro da Vaticana. [14--?].; Cancioneiro da Biblioteca Nacional. [14--?].<sup>1</sup>

**RESENDE, G. de. *Cancioneiro Geral*. Edição de Aida Fernanda Dias. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1998. 4 v.**

A primeira indicação literária constitui um conjunto de cancioneros elementares para se entender a Literatura de Portugal. Os três primeiros registram o nascimento dessa Literatura, englobando quatro conjuntos de cantigas – a forma preferida dos trovadores medievais portugueses –, as de amor, as de amigo, as de escárnio e as de maldizer. Importa salientar que as ressonâncias do sofrimento exacerbado (coita, em galego-português) cantado pelo trovador em razão do amor não correspondido por parte da dama idolatrada estão presentes em diferentes formas na poética portuguesa, assim como a tradição satírica, voltada à burla e ao riso, e iniciada pelas cantigas de escárnio e maldizer. Tudo em uma língua ainda incipiente, que mistura na maioria das composições o galego e o português. A história registra que Portugal nasceu de um condado, o Portucalense, quando se tornou autônomo de Leão, na Baixa Idade

---

1 Disponível em: <https://cantigas.fcsh.unl.pt>.

Média europeia. Nasceu da mescla do galego com o português que vai ganhando autonomia e importância, tanto que a partir de D. Dinis o português se torna a língua oficial do nascedouro condado. Os primeiros cancioneiros fundamentais para o conhecimento literário português, como dizíamos, são o *Cancioneiro da Ajuda*, composto em fins do século XIII, o *Cancioneiro da Vaticana* (copiado no século XV ou XVI) e o *Cancioneiro da Biblioteca Nacional*, também tendo como possíveis datas os séculos XV e XVI. A estudiosa Mercedes Brea e sua equipe criaram um portal em que esses cancioneiros são disponibilizados com as cantigas, acompanhadas de referências linguísticas, autoria, uma breve análise e interpretações de muitas das composições, além de também disponibilizar as partituras musicais de muitas das cantigas, além dos manuscritos, ricos, com as iluminuras e escrita maravilhosas.<sup>2</sup>

Outro cancioneiro de suma importância, o *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, localiza-se entre o dealbar da Idade Média portuguesa e início da Idade Moderna. Essa obra reúne 880 poemas que expressam a transição para essa modernidade. O *Cancioneiro* foi editado em 1516 e contém baladas, cantigas, esparsas, poemas de formas mistas, trovas e vilancetes. A obra também é considerada historiográfica, por revelar, de forma poética, a nobre sociedade de palácio. A estudiosa Aida Fernanda Dias editou em 1998 os quatro volumes da extensa obra, além de dois outros volumes contendo estudos.

O *Cancioneiro* de Resende parece-nos ser essencial para o estudo literário português, porque, além de retratar um momento de transição entre a Medievalidade e a Modernidade, é composto por temáticas já tradicionais, mas vistas sob um novo ângulo. O tema do amor prevalece e os poemas relativos a ele já retratam certo realismo amoroso, além de certa sensualidade; juntam-se a isso temas novos: o desconcerto do mundo (que será muito explorado por Camões), o eu perdido, a questão filosófica do existir, questões políticas e relacionadas aos incipientes descobrimentos. Outra modalidade explorada *ad nauseam* é a sátira moralizante e maldizente. O compêndio é considerado um documento literário que contém poemas que antecedem as futuras estéticas, como o Renascimento e o Barroco. Acrescente-se a isso o culto dos poetas palacianos aos temas clássicos da Antiguidade, tanto a grega quanto a romana.

---

2 Ver em: <https://cantigas.fcsh.unl.pt>.

**CAMÕES, L. V. de. *Obras Completas: redondilha e sonetos. Prefácio e notas de Hernâni Cidade. Lisboa: Sá da Costa, 1985. v. 1.***<sup>3</sup>

Mais de 400 anos nos separam do poeta genial, Luís Vaz de Camões. A biografia do autor de *Os Lusíadas*, o maior poema épico de Portugal, é exígua e pouco se sabe de sua vida. Em sua epopeia de cunho clássico, Camões canta a glória dos descobrimentos portugueses, tendo por herói Vasco da Gama em sua viagem às Índias. No enredo, a mitologia greco-romana alia-se ao cristianismo, sem qualquer pejo, mesclando narrativas reais a ficcionais do poema estruturado por dez cantos em oitava rima. Conhecer a obra é necessário não somente pela narrativa dos feitos dos navegadores portugueses, mas principalmente pela estética perfeita do poema.

Além da fama pela epopeia clássica, Camões é referência insigne nos poemas líricos de temas tão contemporâneos, dos quais nos aproximamos talvez porque o poeta tenha vivido num mundo violento, rápido e em crise como o nosso. Seus poemas são expressão do amor, cantado de formas diversas, os quais unem a própria experiência do poeta aos modelos clássico e mesmo renascentistas, ou versam temáticas filosóficas, como o desconcerto do mundo, a inconstância de tudo, especialmente do fado e das pessoas, como também a fugacidade da vida. Tudo o que Camões expressa em seus sonetos é profundo e completo. Perfeitos no ritmo e na sonoridade, seus versos encantam qualquer leitor de qualquer época. Segundo a pesquisadora Sheila Hue (2018, p. 10),

O encanto do leitor de todas as épocas com a poesia lírica camoniana é também produto daquilo que o próprio autor definia como 'engenho e arte'. 'Engenho' significa talento e dependia apenas do poeta, de sua centelha individual, enquanto 'arte' queria dizer técnica, o saber fazer, o conhecimento de uma ampla tradição literária.

À época renascentista, os autores e poetas haviam de aderir à emulação dos antigos, pautados principalmente na *Arte Poética* de Horácio. O Renascimento é conhecido também pela sua característica essencialmente humanista,

---

3 A obra completa do poeta também está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download>.

pois dava ao homem sua essência humana, sua dignidade. O novo estilo doce – *Dolce stil nuovo* –, cultivado pelos renascentistas, tem por base os escritos de Dante Alighieri e Francesco Petrarca, principalmente desse último. Nessa nova fase do poeatar, os poetas cultivavam uma nova forma e um novo conteúdo, diferente em tudo da poesia trovadoresca. A concepção de amor não é mais o da vassalagem senão o da gentileza transmitida pela virtude individual – esse amor se instala apenas em corações nobres e puros. A mulher amada, agora, é vista como angelical e provoca no homem o desejo de bondade, perfeição moral e de elevação espiritual. Quanto ao estado de espírito do enamorado, há a procura do equilíbrio entre os encantos da beleza da mulher e o receio de se ver abandonado por tal figura angelical e graciosa.

Tudo isso se expressa na maioria dos sonetos camonianos; talvez um dos mais simbólicos seja o soneto VIII, cuja primeira estrofe expomos a seguir:

Pede o desejo, Dama, que vos veja,  
Não entende o que pede, está enganado.  
É este amor tão fino e delgado,  
Que quem o tem não sabe o que deseja.  
(CAMÕES, 2020, p. 79)

Sheila Hue (2018, p. 81, grifo da autora) comenta que

o amor fino e delgado pertence ao plano poético, filosófico, aos versos de Petrarca, de Garcilaso e a outros seguidos então. Em conflito com tal concepção amorosa, o sujeito poético desculpa-se por sentir o desejo de vê-la justificando-se: *está enganado, não sabe o que deseja*. É como se ele dissesse que a vontade carnal por não se adequar ao espaço filosófico dos sonetos, é um deslize naqueles 14 versos geralmente neoplatônicos.

Mas Luís de Camões não cultivou somente a medida nova, os decassílabos renascentistas, mas também a medida velha das redondilhas maiores e menores. Essa mescla de possibilidades poéticas revela a genialidade de Camões. Eis a primeira estrofe de uma das trovas em redondilha menor mais antológicas do poeta:

Aquela cativa,  
que me tem cativo,  
porque nela vivo  
já não quer que viva.  
Eu nunca vi rosa  
em suaves molhos,  
que para meus olhos  
fosse mais fermosa. (CAMÕES, [1972])<sup>4</sup>

O tema é ainda o amor – um amor que causa prisão do eu lírico, mas ele não reclama, ele quer viver essa prisão em que a formosa dama tem a chave. É nela que “Descansa toda a minha pena”.

Finalmente, comentamos o maneirismo usado muito não só nos seus sonetos, assim como em trovas em que ele descreve uma dama e suas qualidades femininas. O trecho do poema “Estanças na medida antiga, apresenta duas contrariedades, louvando e deslouvando uma dama” tem a forma de um labirinto, forma essa que será muito explorada no Barroco. Nesse poema, Camões materializa a dualidade da dama pela leitura múltipla: na horizontal, apresenta-se louvada, suas qualidades positivas são realçadas; na vertical, o poeta a deslouva, mostrando qualidades negativas. A modernidade apresenta-se pelo jogo ambíguo que propõe na leitura: horizontalmente, usa a medida nova, mas com tema e visão da mulher próprios das cantigas trovadorescas; entretanto, na vertical, adota as redondilhas, recurso das antigas canções medievais, e revoluciona a temática: a mulher é apresentada grotescamente, desprezando, portanto, a nobreza e a suavidade, atributos da mulher medieval.

**BOCAGE, M. M. du. *Melhores poemas*: Bocage. Seleção e prefácio de Cleonice Berardinelli. 5. ed. São Paulo: Global, 2012.**<sup>5</sup>

Eminente pesquisadora e estudiosa da Literatura Portuguesa, Cleonice Berardinelli pode ser considerada uma das mais prolíficas em publicações especializadas do assunto ao longo de mais de 60 anos de carreira, dentre as quais se destacam os trabalhos sobre Fernando Pessoa e Luís de Camões. O conhecimento

---

4 Disponível também em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000163.pdf>.

5 A obra completa do poeta também está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000059.pdf>.

profundo da poética lusitana fundamenta o acurado prefácio que apresenta Manuel Maria du Bocage (1765-1805) – Elmano Sadino, pseudônimo pastoril do poeta – e sua produção poética, assim como uma criteriosa seleção dos melhores poemas deste considerado o maior poeta português do século XVIII. Dentre uma produção tão extensa e rica, esse conjunto consegue oferecer uma excelente amostragem da sensibilidade poética bocagiana e de sua diversidade.

Bocage nutria grande admiração por Camões e a ele se julgava semelhante pela vida e pela obra:

Camões, grande Camões, quão semelhante / Acho teu  
fado ao meu, quando os cotejo! / [...] Como tu, junto ao  
Ganges sussurante, / Da penúria cruel no horror me vejo.  
/ Como tu, gostos vãos, que em vão desejo, / Também  
carpindo estou, saudoso amante. (BOCAGE, 1994)

Na verdade, a crítica literária compara a poética bocagiana à camoniana pela maestria na composição dos sonetos e pela semelhança quanto ao sentimentalismo, à obsessão amorosa, à sensualidade exagerada, à tragicidade e ao temor da morte. Certamente o poeta é autor de alguns dos mais belos sonetos em língua portuguesa e embora essa forma fixa tenha singular importância em sua produção, ele também utilizou outras como a elegia, o idílio e a égloga, além de ser exímio repentista e dominar a técnica do improvisado e da glosa em assembleias, especialmente na poesia satírica, como exemplificam os versos em resposta a uma provocação feita por Domingos Caldas:

Dizem que o Caldas glutão  
Em Bocage aferra o dente  
Ora é forte admiração  
Ver um cão morder na gente! (BOCAGE apud  
MENEZES, [19--?])

Assim como a Marquesa de Alorna (1750-1839) – a Alcipe, pseudônimo pastoril da poeta –, da qual lamentamos a ausência por força do espaço e indicamos a leitura de suas obras em domínio público, Bocage é reputado como um poeta da transição entre dois mundos, o Neoclassicismo racionalista e o pré-Romantismo antirracionalista. Apresenta uma prolífica produção poética

diversa e revolucionária, tanto por alternadamente se ocupar da sátira a hipócritas, medíocres e tiranos, enaltecer a liberdade e criticar a religião e o autoritarismo, como por focar o amor ora nos moldes convencionais árcades, ora puro e idealizado, ora desmedido e sensual. A volubilidade desse sentimento emerge em todos os graus possíveis, da paixão ao ciúme, da felicidade calma ao desespero, do descontrolo à frieza indiferente. O poeta considerava o sentimento uma lei universal, um “fado” ou fatalidade da qual não se pode fugir, porque é um destino superior até mesmo à vida: “Não é loucura o meu amor, é fado”. Esse sentimento dependente da correspondência da amada surge em cenários reluzentes ou sombrios, às vezes em linguagem refinada; às vezes, obscena. Essa poética constrói uma extensa seleção de figuras femininas pudicas ou lascivas, tirânicas ou tiranizadas, afáveis ou cruéis, porém amadas todas por um eu lírico libertário a despeito do contexto social opressor e moralista. Os versos que seguem exemplificam uma dessas faces:

Mimosa, linda Anarda, atende, atende  
Às doces mágoas do rendido Elmano;  
Cum meigo riso, cum suave engano  
Consola o triste amor, que não te ofende:

De teus cabelos ondeados pende  
Meu coração, fiel para seu dano;  
Côa luz dos olhos teus Cupido ufano  
Sustenta o puro fogo, em que me acende;

Causa gentil das lágrimas que choro,  
A tudo te antepõe minha ternura,  
E quanto adoro o céu, teu rosto adoro:

O golpe, que me deste, anima e cura...  
Mas aí ! que em vão suspiro, em vão te imploro:  
Não pertence a piedade à formosura. (BOCAGE, 1994)

CASTELO BRANCO, C. *Coração, cabeça e estômago*. Apresentação de Jean Pierre Chauvin e estabelecimento de texto e notas de Jean Pierre Chauvin e José de Paula Ramos Jr. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.<sup>6</sup>

A seleção de somente uma obra basilar fruto do sentimentalismo romântico português é tarefa inviável. Em razão desse obstáculo, nossa escolha recai sobre uma que exemplifica tanto a liberdade artística – contraditoriamente refém do gosto do público consumidor no contexto de profissionalização do escritor e do mercado editorial em meados de 1800 – e o sentimentalismo exacerbado aliado à visão irônica sobre essa paixão, como a diversidade e a complexidade inerentes à ruptura com a tradição, o racionalismo e as normas estéticas de pureza de gênero e equilíbrio.

Camilo Castelo Branco (1825-1890), mais reconhecido pelas novelas passionais, nas quais as paixões alimentam a luta dos amantes contra obstáculos e impedimentos e resultam, muitas vezes, em tragédias, por muito tempo foi injustiçado pela crítica literária que atentou mais perspectiva temática de sua extensa produção narrativa dividida em novela passionais, satírica, histórica e de mistério, além dos contos. Todavia, pesquisas mais recentes sobre essa novelística têm salientado técnicas e estratégias narrativas complexas e refinadas, no sentido atribuído a *Viagens na minha terra* (1846), de Almeida Garrett (1799-1854), considerada inovadora tecnicamente por conciliar relato de viagens (sob a influência de Stern e Xavier de Maistre, Garrett narra a viagem feita por ele de Lisboa a Santarém), reflexões político-filosóficas acerca de temas diversos que retratam a vida social portuguesa no período, efabulação sentimental (a história de amor entre Joaninha, a menina dos rouxinóis, e seu primo Carlos) e digressões apreciativas relacionadas ora à perspectiva pessoal do autor, ora ao nacionalismo, ora à tradição literária. Conforme explica Paulo Franchetti (2007, p. 100), Camilo aproxima-se dos escritores

[...] que viam o texto romanesco não como sendo basicamente o desenvolvimento de uma intriga, nos moldes mais propriamente românticos, mas como uma prática narrativa em que o modelo filosófico ou simplesmente digressivo e espirituoso era o ponto distintivo do gosto.

---

6 Há outras edições disponíveis em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bvoooo63.pdf>.



Porém, na premência do fato de produzir literatura como função profissional em que precisa cativar o seu público leitor, a genialidade do autor utiliza criticamente as expectativas de leitura do público e as formas cristalizadas pelo processo de consumo e sua função na sociedade burguesa. Aliado à construção do enredo e as intervenções do narrador, assim como os prefácios, a metalinguagem camiliana põe em pauta o papel do escritor, o questionamento do gosto literário e a crítica aos costumes coetâneos.

Em suma, *Coração, cabeça e estômago* (1862) foi selecionado por apresentar magistralmente o conjunto de obras camilianas em que a complexidade da composição revela dialeticamente a face inversa da temática construída. Se, de um lado, o exagero passional e algumas intromissões irônicas do narrador de *Amor de Perdição* (1862) sutilmente permitem uma leitura crítica ao exagero romântico que resulta sempre em infelicidade e tragédia, de outro, o enredo da novela selecionada, *Coração, cabeça e estômago*, explicita a perspectiva dialética em diferentes recursos que salientam não somente a crítica direta ao Romantismo, como o desconstrói ironicamente no contexto social burguês hipócrita, voltado aos interesses econômicos a despeito da apreciação de leituras sentimentais.

Assim, o editor/organizador Faustino Xavier de Moraes sob a justificativa da morte do protagonista, Silvestre da Silva, decide narrar as venturas do falecido, possibilitando a concomitante presença de intromissões irônicas que acompanham o percurso desse anti-herói descrito inicialmente como o "coração" inexperiente, sonhador e idealista, porém, na verdade, tão superficial e leviano quanto as jovens amadas que, posteriormente, critica. A "cabeça" encarna a razão, recurso eficaz contra os males sentimentais; todavia, o verdadeiro intuito cínico e vingativo resulta em malogro e inevitáveis peripécias. Por fim, o estômago revela o domínio dos sentidos mais primitivos em uma vida rústica e simples, longe da cidade. O sucesso é temporário visto que a crítica satírica ao Romantismo se mescla à irônica perspectiva determinista.

**VERDE, C. *O livro de Cesário Verde*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. (Coleção Documenta Poética).<sup>7</sup>**

Durante o Realismo português, surge um poeta extremamente moderno já. Cesário Verde (1855-1886) é autor de apenas 42 poemas impressionistas,

---

7 A obra também está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000070.pdf>.

reunidos na obra póstuma *O livro de Cesário Verde*. Esses poemas impressionistas constituem quadros imagéticos realizados pela palavra de um autor lírico sem igual. Uma obra essencialmente crítica aos exageros ultrarromânticos, suas composições são eivadas de bom humor e lirismo sem precedente, com sugestões sinestésicas, marcando a transição para a diversidade compósita do simbolismo. Sobre o humor de Cesário, escreve Cleonice Berardinelli (1988, p. 92): “Este tom de zombaria, de humor cáustico e quase sempre inesperado encontra-se também nos versos de João Penha e Gomes Leal, e é retomado por Cesário, às vezes com graça incomparável”.

Ao se ler o poema “Num bairro moderno”, por exemplo, o leitor caminha com o poeta que registra as cores, os sabores e os desejos de uma cidade que começa a se modernizar, mesmo que as diferenças sociais se mostram reveladoras. O clima que deixa Verde em seu poema é, sob seu olhar, o de descobertas que alteram o eu lírico. Ao registrar suas impressões, Cesário Verde, como um fotógrafo, vai, enquanto perambula pela cidade, anotando não apenas as ações e os quadros que lhe oferece o cenário, mas também os colocando “num suporte especialmente destinado à escrita”, como diz Jacques Le Goff”. (LE GOFF, 1996, p. 433)

É correto que quem observa esse cenário é um eu lírico que, em “Num bairro moderno”, camufla o autor do poema. Cesário Verde, ao pintar os “transparentes” que matizam não só as casas, a natureza à sua volta, mas também as pessoas, tem um súbito *insight*: “que visão de artista! / Se eu transformasse os simples vegetais [...] / Num ser humano que se mova e exista. / Cheio de belas proporções carnis?!”. (VERDE, 1987, grifo nosso) Ao fazê-lo, ele retém na lembrança os dados da experiência precedente, apesar de que, pela escrita do poema, a experiência está sendo registrada no momento por que perambula pelo bairro moderno. Como relata Massaud Moisés (1994, p. 219),

o eu lírico de Cesário Verde se projeta nas coisas exteriores, com todo peso de sua rica vida interior, a fim de apreender a imagem fugaz das coisas, em perpétuo dinamismo. O poeta necessita se ver frequentemente nas coisas para atingir o claro equilíbrio do verso.

Fernando Pessoa admirava Cesário e o considerava seu mestre. Sob o heterônimo de Alberto Caeiro, no seu *Guardador de Rebanhos*, escreve:

Ah o crepúsculo, o cair da noite, o acender das luzes  
nas grandes cidades  
E a mão de mistério que abafa o bulício,  
E o cansaço de tudo em nós que nos corrompe  
Para uma sensação exacta e precisa e activa da Vida!  
Cada rua é um canal de uma Veneza de tédios  
E que misterioso o fundo unânime das ruas,  
Das ruas ao cair da noite, ó Cesário Verde, ó Mestre,  
Ó do 'Sentimento de um Ocidental!'. (PESSOA, 1944,  
p. 160)

**QUEIRÓS, J. M. E. de. *A ilustre casa de Ramires*. Edição crítica de Elena Losada Soler. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1999.<sup>8</sup>**

A produção de Eça de Queirós (1845-1900) é considerada a mais representativa do Realismo-Naturalismo em Portugal, embora a diversidade de temas e composições e complexidade de recursos estéticos empregados revelem a insuficiência dessas classificações, em especial nas obras publicadas a partir de 1880. Estas atendem a um direcionamento próprio, em que história, fantasia e ironia encabeçam uma lista extensa de elementos que apontam os novos processos de transfiguração do real. Nesse último momento de produção, apresentam-se modificações no estilo, no modo de narrar e nas formas de expressão que muito tem instigado a crítica. A complexidade narrativa de *A Ilustre Casa de Ramires* (1900), inserida nesse contexto, deve-se, dentre outros fatores, ao entrelaçamento que o autor faz de dois períodos históricos, sobrepondo, através de aspectos ideológicos e estéticos, características da Idade Média e do século XIX.

O enfoque, dirigido à conformação de Portugal em seus vários aspectos: humano, histórico, político, social e, principalmente, nos aspectos relacionados à sensibilidade da “alma portuguesa” e seu imaginário, revela uma percepção clara da necessidade do conhecimento profundo da história do país e de sua sociedade para buscar criticamente a transformação destes. No enredo, Gonçalo Ramires, personagem central, remanesce de uma família nobre mais antiga que a linhagem real lusitana. A narração de sua trajetória remete o leitor a uma intensa reflexão sobre a história de Portugal, sobretudo por meio de uma

---

8 Disponível também em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bio00142.pdf>.

singular interlocução entre passado e presente, ou seja, entre a Idade Média e o século XIX.

Por meio da escrita de uma novela – gênero medieval por excelência – sobre os feitos de um antepassado, Gonçalo estreitará o vínculo com a insígnia da Casa dos Ramires e resgatará os grandes feitos dos heróis mortos de sua família. A escrita dessa trama paralela, copiada de uma versão em versos composta por outro parente, tem o intuito de angariar fama e reconhecimento ao personagem, embora lhe faltem esforço e talento para qualquer ação verdadeira. O que fortalece o sentimento de inferioridade moral de Gonçalo em relação aos antepassados. Como forma de ressaltar a impossibilidade da manutenção de valores como honra e valentia no século XIX, Eça mostra os conflitos de Gonçalo ao reconhecer suas falhas de caráter, como a ganância, a falta de palavra, o oportunismo, a covardia e a falsidade.

A trama organizada por Eça, nesse sentido, mostra o declínio da aristocracia rural portuguesa no século XIX e o sentimento de desesperança que aflige toda a nação às voltas com as consequências dos problemas políticos. A identificação entre Portugal e o personagem desvela a fina ironia queirosiana, em razão de a composição apresentar episódios em que ele demonstra qualidades positivas e, ao final, ser redimido aos olhos de outros personagens após o sucesso e a riqueza. Tal organização narrativa levou parte da crítica literária a considerar um arrefecimento do julgamento crítico de Eça acerca da sociedade portuguesa; contudo, consideramos que esse recurso revela um refinamento da ironia, mais sutil. Já que as falhas éticas não se resolvem ao longo de toda a narrativa, Gonçalo não se arrepende das ações imorais praticadas; ao contrário, alcança fama e posição; além de ficar implícito que a admiração de alguns personagens somente se manifesta após a conquista da fortuna.

**PESSOA, F. *Fernando Pessoa*: antologia poética. Organização, apresentação e ensaios de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.**

A vasta produção poética de Fernando Pessoa (1888-1935) e de seus heterônimos está disponível no portal Domínio Público<sup>9</sup> em diversos arquivos independentes, assim como na página Arquivo Pessoa – obra éditada.<sup>10</sup> Há ainda

---

9 Ver: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

10 Ver: <http://arquivopessoa.net>.

uma diversidade de edições portuguesas e brasileiras, algumas críticas e bem comentadas e outras informais, desse poeta considerado, ao lado de Camões, um dos mais geniais da Literatura Portuguesa. Dentre essa extensa fortuna crítica, nossa escolha incide em uma antologia organizada por Cleonice Berardinelli, importante referência na pesquisa acerca de Fernando Pessoa, no Brasil e no exterior. A especialista, que dedicou décadas aos estudos pessoanos, empreende nessa seleção um balanço crítico da poética de Pessoa, a partir de laborioso processo de revisitação do acervo original do poeta em Portugal, apontando o caráter inesgotável e instigante dessa produção sempre aberta a novas perspectivas e interpretações.

Assim, no texto de apresentação, a pesquisadora, por meio de análise atenta à singularidade poética de Pessoa, discute como a multiplicidade lírica personificada nos diferentes heterônimos compreende uma totalidade que, de um lado, realiza o diálogo com as tradições poéticas portuguesa e ocidental e, de outro, transgride a tradição, revoluciona pela modernidade criativa não somente no âmbito poético, como também na criação de tendências estilísticas de cunho experimentalista, como “paulismo” e “interseccionismo”, que culminam no “sensacionismo”, cuja síntese magistral de todo esse processo criativo está nos versos de Álvaro de Campos (PESSOA, 2021c): “Sentir tudo de todas as maneiras, / Viver tudo de todos os lados, / Ser a mesma cousa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo, / Realizar em si toda a humanidade de todos os momentos / Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo”.

O livro apresenta, além de uma cuidadosa seleção dos poemas de Fernando Pessoa (ele mesmo) e de seus mais conhecidos heterônimos (Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos), notas explicativas que enriquecem o entendimento dessas personalidades poéticas e remissões aos papéis do poeta. Por exemplo, na obra revisitada *Páginas Íntimas e Auto Interpretação*, Pessoa (1966, p. 350) esclarece: “Caeiro tem uma disciplina: as coisas devem ser sentidas tais como são. Ricardo Reis tem outra disciplina diferente: as coisas devem ser sentidas, não só como são, mas também de modo a integrarem-se num certo ideal de medida e regras clássicas”. Assim, enquanto Caeiro esclarece, “E os meus pensamentos são todos sensações. / Penso com os olhos e com os ouvidos / E com as mãos e os pés / E com o nariz e a boca. / Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la / E comer um fruto é saber-lhe o sentido” (PESSOA, 2021a), Reis, por sua vez, adverte: “Do mesmo modo a vida é sempre a mesma. / Nós não vemos as

Parcas acabarem-nos. / Por isso as esqueçamos / Como se não houvessem. / Colhendo flores ou ouvindo as fontes / A vida passa como se temêssemos. / Não nos vale pensarmos / No futuro sabido". (PESSOA, 2021b) Por sua vez, Álvaro de Campos, afasta-se do objetivismo do mestre Caeiro. Ao buscar as sensações de todas as maneiras não escapa das reflexões e angústias existenciais: "Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou? / Ser o que penso? Mas penso tanta coisa! / E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!". (PESSOA, 2021d)

Destarte, finaliza o volume um conjunto de oito prolíferos ensaios nos quais Cleonice Berardinelli analisa as diversas temáticas e obsessões presentes na produção pessoana ao longo de duas décadas.

**ESPANCA, F. *Charneca em Flor*. [S. l.: s. n.], 1931. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000094.pdf>.**

A obra de Florbela Espanca (1894-1930) foi pouco conhecida em vida e, na verdade, o interesse pela poeta, que surge durante o Modernismo em Portugal, tem-se difundido apenas muito recentemente. Apaixonada pelo soneto, Espanca revela-se numa espécie de poesia-confissão, em que a procura pelo amor – sensual e passional – esconde a mulher portuguesa, vivendo numa sociedade repressiva. Seus poemas, apesar de intimistas, mostram diversas facetas do eu lírico feminino: a sonhadora, a saudosa, a poeta, a sensual, a triste. Em cujas palavras desvelam-se desilusões e desejos da mulher, sempre escondida nos véus da repressão. Por isso, *Charneca em flor*, ao salientar a face sensual, expressão do erotismo constituída sob a perspectiva feminina, revela um dos aspectos mais inovadores e significativos na obra de Florbela, uma vez que essa poesia dá voz a uma mulher senhora de si e de sua libido que se compreende como ser desejante capaz de descrever seus impulsos eróticos, as sensações de seu corpo e a experiência do prazer de maneira simbólica e sugestiva, como exemplificam as estrofes seguintes:

Meu Amor! Meu Amante! Meu Amigo!  
Colhe a hora que passa, hora divina.  
Bebe-a dentro de mim, bebe-a comigo!  
Sinto-me alegre e forte! Sou menina!

Eu tenho, Amor, a cinta esbelta e fina...  
Pele doirada de alabastro antigo...  
Frágeis mãos de madona florentina...  
– Vamos correr e rir por entre o trigo! – [...]  
(ESPANCA, 2021)

Pode-se dizer que, além do erotismo, a solidão é tema frequente na poética florbeliana. O livro referenciado revela toda a sensualidade de Florbela, enquanto em *Sóror Saudade* o que a poeta nos oferece é o sentimento de tristeza de um ser atormentado pelas questões do amor. Conforme elucida José Régio (1998), durante o ano de 1927, em que era publicada a revista *Presença* em Portugal, em uma das suas edições falava-se da obra literária de Florbela Espanca como o “fruto” da vivência e das experiências reais. Sua obra seria a expressão máxima da dor, do sofrimento ou das alegrias e bons momentos que se manifestariam, assim, em sua produção literária. Nas palavras de Régio (1998, p. 21), “[...] Também, lendo a sua poesia, se nos vai impondo esta impressão de não caber ela em si: de transbordar, digamos, dos limites de uma personalidade”. No soneto “Amar!”, Florbela revela um aspecto desse transbordamento pela busca por vivências, conforme se pode ler na primeira estrofe:

Eu quero amar, amar perdidamente!  
Amar só por amar: aqui... além...  
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...  
Amar! Amar! E não amar ninguém![...].  
(ESPANCA, 2021)

A poética florbeliana essencialmente simbólica constitui-se como um discurso de inquietação, de busca, ao mesmo tempo, constrói-se de modo confessional, envolvente e sedutor por meio de uma linguagem que mais do que expor, afirmar ou significar, sugere. Segundo nos lembra Barthes (2001), o texto literário instila, não fixa o saber; pelo contrário, faz “girar os saberes”, visto que “[...] as palavras não são mais concebidas como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”. (BARTHES, 2001, p. 21) Em suma, assim como Clarice Lispector no Brasil, Florbela Espanca tem o poder de seduzir qualquer leitor com uma escrita plena de significados e sabores.

**PEDROSA, I. *Nas tuas mãos*. São Paulo: Planeta, 2005.**

Nesse terceiro livro de Inês Pedrosa, *Nas tuas mãos*, três mulheres narram suas vidas através de diário, fotos e cartas. A relação é familiar: a mãe, Jenny, sua filha Camila e a neta Natália. O romance, de gênero memorialístico, além de entretecer o relacionamento e a histórias das personagens examina de perto a questão social e histórica de Portugal do século XX. Trata-se, portanto, de uma obra pertencente à Literatura Portuguesa Contemporânea, cujo escopo, percorrendo desde o sentido mais restrito da opressão ao mais amplo, discute, analisa, propõe reflexões e uma nova forma de expor as situações vividas durante o regime ditatorial, como também traz à luz um discurso de inconformidade, revolta e indignação com o período. No âmbito literário, o pós-1974 representa o momento de eclosão de novas formas de pensar Portugal as quais discutem o peso imposto pela tradição portuguesa ligada a um passado glorioso, a necessidade de se repensar a autoimagem do país após décadas de paralisação e medo impostos pelo salazarismo, a denúncia do silenciamento social e cultural promovido por esse regime, assim como dos rumos equivocados tomados posteriormente.

Para retratar esse quadro, Inês Pedrosa registra o poder da memória sobre as três personagens. Deleuze, em *Diferença e repetição*, diz: “Pode-se chamar de síntese ativa da memória o princípio da representação sob este duplo aspecto: reprodução do antigo presente e reflexão do atual”. (DELEUZE, 1998, p. 125) É assim que o passado rememorado no presente direciona a reflexão das personagens.

Jenny, a mãe, relata seu casamento com um homossexual e as relações dele com o companheiro. Jenny fora condizente com António, protegendo-o da intransigência social, apesar do sofrimento gerado pela situação. Ao mesmo tempo que isso fez, criou a filha de Pedro, o amante do marido. Em suas reflexões, a personagem informa sobre sua união e suas origens e também critica o país – “Portugal só não morreu debaixo de seus contínuos deslumbramentos e ataques, porque os judeus lhe foram segurando as raízes”. (PEDROSA, 2005, p. 31) Além disso, critica a necessidade do país de criar heróis: “Espezinhamos o ser a favor das aparências do poder, ela espezinha as aparências para encontrar o poder de ser. Uma peça de teatro substitui a outra, e as mulheres sobem à boca da cena para repetir esse ancestral vício masculino da construção de heróis”. (PEDROSA, 2005, p. 42)

Sobre a prisão de Camila, sua filha, diz:



*Quando voltou para casa, depois de passar um mês na prisão, aos 18 anos, a fúria ardia ainda no fundo de seus olhos cinzentos. Uma fúria escurecia, imóvel como réptil, já sem um pingo de ingenuidade... Camila tinha sido apanhada em flagrante a distribuir panfletos subversivos, o tempo era de alvoroço... (PEDROSA, 2005, p. 63)*

Por sua vez, a geração de Camila viveu o terror decorrente do regime salazarista. As características psicológicas da personagem são reflexos do sofrimento e da agitação experienciada em sua vida política. Camila é mostra da mulher de vivência dolorosa, assim como muitas vítimas ou perseguidos na Lisboa de seu tempo: crianças órfãs, viúvas de soldados, mães que perderam seus filhos, famílias destroçadas, tudo resultado da violência ditatorial. Traumatizada, é através da lente de sua máquina de fotografar que Camila observa as pessoas e os lugares – em suas palavras, “o ato de fotografar tornou-se uma obsessão, quando a verdade deixou de existir para além da imobilidade das imagens”.

Representante da terceira geração, Natália personifica a atualidade, traduzindo dela as relações à distância e a ausência de relação entre filhos e pais. A personagem representa as “conexões” líquidas, uma referência a Zygmunt Bauman, que sobre elas diz:

O ‘relacionamento puro’ tende a ser, nos dias de hoje, a forma predominante de convívio humano, na qual se entre ‘pelo que cada um pode ganhar’ e se ‘continua apenas enquanto ambas as partes imaginem que estão proporcionando a cada uma satisfações suficientes para permanecerem na relação’. (BAUMAN, 2003)

Para que uma relação seja mantida, é necessária a possibilidade de compromisso duradouro. Mas qualquer um que se comprometa sem reservas arrisca-se a um grande sofrimento no futuro, caso ela venha a ser dissolvida, segundo o filósofo. Nesse contexto, enquanto a relação de Natália com Camila é difícil, através das cartas da neta para Jenny, percebemos sua íntima relação com a avó. A troca de correspondências entre as duas começa em 1984 e termina em 1994. Nelas, a jovem relata a busca de sua história – quer descobrir quem foi seu pai e sua breve vida. Também Natália muito critica Portugal e os males que

o país causou às colônias do continente africano, refletindo sobre a violência da guerra, o atraso advindo da exploração injusta, a miséria e o sofrimento.

Nas palavras de Sílvia Andrade (2016),

*Nas tuas mãos é a narrativa sobre três mulheres que, apesar de tantos infortúnios, sabem-se fortes; é uma história de experiências individuais, mas também coletivas. É um livro sobre mulheres, mas é mais: é um livro sobre o ser humano. Jenny, Camila e Natália representam a reconstrução de si mesmas, a reconstrução dos outros, a reconstrução de uma nação.*

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. Três vozes, uma única voz: nas tuas mãos, de Inês Pedrosa. *Homo Literatus*, [s. l.], 16 maio 2016. Disponível em: <https://homoliteratus.com/nas-tuas-maos-de-ines-pedrosa/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERARDINELLI, C. Cesário Verde entre Fradique e Sá-Carneiro. *Boletim do Sesesp*, Rio de Janeiro, 1988.

BOCAGE, M. M. du. *Soneto e outros poemas*. [São Paulo]: FTD, 1994. (Grandes Leituras).

CAMÕES, L. de. *20 sonetos*. Edição comentada por Sheila Hue. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

CAMÕES, L. de. Redondilhas, de Luís de Camões. In: CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas de Luís Camões*. Direção de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. [Lisboa: Instituto Camões, 1972].

CANDIDO, A. 10 livros para conhecer o Brasil. *Teoria e Debate*, [São Paulo], ed. 45, 1 jul. 2000. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2000/07/01/10-livros-para-conhecer-o-brasil/>. Acesso em: 28 maio 2021.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ESPANCA, F. *Charneca em Flor*. [S. l.: s. n.], 1931. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bvo00094.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

- FRANCHETTI, P. A novela camiliana. In: FRANCHETTI, P. *Estudos de literatura brasileira e portuguesa*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007. p. 87-100.
- HUE, S. Introdução aos sonetos de Camões. In: CAMÕES, L. de. *20 sonetos*. Edição comentada por Sheila Hue. Campinas: Editora da Unicamp, 2018. p. 7-40.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1996.
- MENEZES, C. J. de. *Bocage: sua vida histórica e anedótica*. Lisboa: Guimarães, [19--?].
- MOISÉS, M. *A literatura portuguesa*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- PESSOA, F. *Páginas íntimas e de auto-interpretação*. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática, 1966.
- PESSOA, F. Dois excertos de odes (Fins de duas odes, naturalmente). In: PESSOA, F. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/129>. Acesso em: 3 maio 2015.
- PESSOA, F. *Fernando Pessoa: antologia poética*. Organização, apresentação e ensaios de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.
- PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos - IX. In: PESSOA, F. *Poemas de Alberto Caeiro*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993. Obra édita. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1488>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- PESSOA, F. *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática, 1994. Obra édita. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2733>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- PESSOA, F. *Passagem das Horas*. In: PESSOA, F. *Álvaro de Campos: Livro de Versos*. Lisboa: Estampa, 1993. Obra édita. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/821>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- PESSOA, F. *Tabacaria*. In: PESSOA, F. *Poesia de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1993. Obra édita. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/163>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- RÉGIO, J. Sobre o caso e a arte de Florbela Espanca. In: ESPANCA, F. *Sonetos completos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VERDE, C. *Poesias Completas de Cesário Verde*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.



## DEZ OBRAS PARA CONHECER LITERATURA E GLOBALIZAÇÃO<sup>1</sup>

ANDERSON BASTOS MARTINS

RACHEL ESTEVES LIMA

### INTRODUÇÃO

O linguista Norman Fairclough, em seu livro *Language and globalization* (2008, sem tradução no Brasil), aponta para uma obviedade que precisa ser repetida mesmo assim:

Não há como contornar o fato de que, embora a ‘globalização’ seja um conjunto de mudanças que estão efetivamente acontecendo no mundo (ainda que seja extremamente controverso informar o que estaria incluído nesse conjunto), ela é também uma *palavra* que, muito recentemente, assumiu destaque nas formas com que tais mudanças são representadas.<sup>2</sup> (FAIRCLOUGH, 2008, p. 4, tradução nossa, grifo do autor)

---

1 Este trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil – Processos 06529/2018-3 e 311599/2018-4.

2 Do original: “We cannot get away from the fact that globalization is both a set of changes which are actually happening in the world (though what the set includes is highly controversial), and a word

Pode parecer contraditório, mas ao afirmar tal obviedade Fairclough nos fornece o melhor antídoto contra a discussão acadêmica e jornalística da própria globalização enquanto obviedade. Parece que sempre precisaremos dos linguistas a nos lembrar de que nenhum fenômeno constitui uma realidade objetiva sem que se torne ao mesmo tempo uma realidade discursiva.

Como consequência imediata, a Literatura, uma realidade discursiva por excelência, volta sua atenção para os Estudos da Globalização, que vêm se multiplicando rapidamente nas últimas quatro décadas em diversas áreas do saber científico, desde a Economia e a Geografia até as Artes e os Estudos Linguísticos. No entanto, esse interesse, bem como seus resultados e impactos econômicos e socioculturais, não se torna perceptível de maneira igualitária se tomarmos como critério a participação individual das nações no palco de debates e nas agendas geopolíticas contemporâneas.

Se nos concentrarmos, por um momento, apenas na relação da Literatura e dos Estudos Literários, salta aos olhos a vasta bibliografia em língua inglesa produzida nos últimos 20 anos – apenas um recorte temporal mais ou menos aleatório, porém significativo –, que, se comparada com a extensão da literatura produzida mesmo nas demais línguas hegemônicas, não apenas assume a dianteira na condução do debate como também gera a pauta que deverá ser o foco das investigações e discussões. Facilmente se conclui que, com esse cenário, estamos a um passo da resultante obtida pela equação que se forma tendo como componentes o conhecimento e o poder, a saber, a hegemonia política e discursiva, o que nos leva de volta ao aviso feito por Norman Fairclough anteriormente.

A pesquisa sobre a globalização na área de Letras representa a sequência de uma longa tradição que nos obrigou a ampliar nosso foco de interesse para além do local/nacional, seja por meio do antigo estudo das influências literárias – hoje em desuso, mas apenas após desempenhar papel significativo na história dos Estudos Literários –, seja pela própria natureza da Linguística Moderna, que já não pode ser pautada pela agenda das línguas nacionais. Mas trazer a globalização para os Estudos Literários envolve também alguns riscos, uma vez que as ciências humanas não são conhecidas por uma adesão entusiasmada aos motes e dogmas dos economistas liberais, sem dúvida os maiores defensores da

---

– ‘globalization’ – which has quite recently become prominent in the ways in which such changes are represented”.

globalização em sua roupagem contemporânea. Contudo, percebe-se um movimento incipiente de crítica aos seus moldes atuais ocorrendo no interior mesmo de instituições calcadas nas mesmas estruturas que a sustentam, e vimos uma aceleração de tais movimentos quando a pandemia da covid-19 escancarou o modo disfuncional com que a globalização vem operando nas últimas décadas.

Em 2020, a revista *Foreign Policy* dedicou amplo espaço a essas reflexões. Oona Hathaway e Scott Shapiro, no artigo “After hegemony”, propõem a substituição das ações globalizadas baseadas na liderança de uma só potência nacional por ações organizadas em torno de “clubes globais”. Obviamente, a preocupação dos autores não são os Estudos Literários, e a proposta deles se volta para soluções de problemas geopolíticos de impacto direto sobre a vida no planeta, como, por exemplo, a produção e distribuição de vacinas anticovid. Entretanto, tomar a ideia de clubes de nações encarregados de ações específicas e operando de forma anti-hegemônica pode servir de modelo para projetos culturais e acadêmicos muito proveitosos para artistas e intelectuais periféricos, uma vez que, dentro do raciocínio dos autores, “qualquer estado-nação pode tomar a iniciativa de fundar um clube com objetivos cooperativos”.<sup>3</sup> (HATHAWAY; SHAPIRO, 2020, tradução nossa)

Em “This is what the future of globalization will look like”, também publicado na *Foreign Policy* por Henry Farrell e Abraham Newman, encontramos mais uma contundente avaliação dos danos causados pela globalização regulada exclusivamente pelas abstrações do capital. Na busca por uma proposta socialmente responsável para o futuro, os autores afirmam que “se a velha globalização era baseada na regra dos mercados, a nova globalização terá que ser baseada na primazia da segurança pública e no bem-estar das pessoas”.<sup>4</sup> (FARRELL; NEWMAN, 2020, tradução nossa)

Mais uma vez, ao menos do ponto de vista das Letras, parecemos estar repetindo obviedades que, paradoxalmente, soam óbvias apenas quando repetidas. E possivelmente será nessa tarefa da repetição que a Literatura poderá desempenhar um papel importante nos debates contemporâneos sobre a globalização. E as nações periféricas, ou o Sul mundial, ou como queiramos nomear os

---

3 Do original: “Any state with the initiative could start a club of its own to achieve cooperative goals”.

4 Do original: “If the old globalization was based on the rule of markets, the new globalization will have to be based on the primacy of public safety and the well-being of people”.

agrupamentos dos Estados-Nação desprovidos de poder hegemônico, poderiam continuar a levar a sério a ideia dos “clubes globais” para desenvolver ações colaborativas políticas, econômicas e culturais de grande potencial e impacto local e global.

No que se refere ao Brasil, sabe-se que infelizmente o presente não se mostra muito animador, mas reconhecemos que, pelo menos durante os governos dos presidentes Lula e Dilma, muito esforço foi realizado nesse sentido. No campo científico, os agentes de fomento investiram de forma significativa no financiamento de grupos de pesquisa voltados para a cooperação entre investigadores dos países que compõem o Mercado Comum do Sul (Mercosul) ou o Brics,<sup>5</sup> ou, ainda, o chamado Eixo Sul-Sul. Na área dos Estudos Culturais, muito foi realizado em termos de tradução de obras seminais antes desconhecidas do público acadêmico, em uma via de mão dupla, o que contribuiu para o intercâmbio de ideias entre pesquisadores e críticos literários responsáveis pelo processo de legitimação das obras nos países desses blocos. No terreno da Literatura, pode-se dizer que houve uma intensificação do processo de profissionalização dos escritores e uma expansão do mercado consumidor de livros no país, favorecido também pelo aumento do número de vagas no ensino superior. A inovação tecnológica foi responsável pela criação de grande número de editoras e, pela primeira vez, foram criados prêmios e feiras literárias que de fato alimentam o circuito das Letras. Percebe-se também que a Literatura Brasileira tem buscado ter maior penetração no mercado internacional, com a participação de escritores em eventos internacionais de divulgação da literatura e a tradução de um grande volume de obras contemporâneas. Assim como ocorre com outros mercados, o editorial também se vê confrontado com a pressão pela globalização (vide, por exemplo, o ingresso de editoras estrangeiras no país) e procura abrir espaço para a circulação de obras na cena internacional. Como exemplos comprova-dores dessa tendência, podemos citar a série de romances *Amores Expressos*, financiada pela editora Companhia das Letras, que enviou 17 autores nacionais a diferentes cidades do exterior, onde estes residiriam para escrever um romance de amor encenado na cidade escolhida. E, ainda, a publicação da revista *Granta*, que teve um número especificamente dedicado à produção de jovens autores brasileiros, traduzida para o inglês.

---

5 Trata-se da seguinte sigla: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (Brics).



Evidentemente, a pressão pela globalização traz também consigo inúmeros problemas, dentre eles o risco de uma pasteurização provocada pela adesão ao gosto do mercado internacional de entretenimento, o atendimento das expectativas dos leitores estrangeiros por uma representação exótica do país ou mesmo a perda da singularidade das experiências locais. Não obstante a desejável integração da Literatura Brasileira à República Mundial das Letras, consideramos importante refletir se não seria importante manter certa intradutibilidade de nossa produção para que possamos, efetivamente, participar de uma globalização mais democrática e marcada pela diversidade. (MARTINS, 2015)

Uma palavra ainda se faz necessária antes de passarmos à lista das obras por nós consideradas fundamentais para a discussão sobre a articulação entre Literatura e globalização. Consideramos que o tema só pode ser tratado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pois envolve a discussão dos processos político-econômico-culturais que promovem uma expansão planetária do mercado de bens simbólicos. Assim, embora tenhamos nos preocupado em priorizar a esfera do literário, foram também incluídas obras não diretamente inseridas nesse campo, mas que nos auxiliam a entender o contexto em que vivemos e os impactos que o processo de globalização vem apresentando no terreno da cultura.

## O ESSENCIAL DE LITERATURA E GLOBALIZAÇÃO

CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

Pascale Casanova foi uma pesquisadora e crítica literária francesa, falecida em 2018, cuja principal obra foi *La république mondiale des lettres*, publicada no Brasil em 2002. Trata-se de uma visão panorâmica e de ambição global acerca da constituição de uma rede de pesquisa e produção literária transnacional desde a segunda metade do século XIX. Basta mencionarmos o ponto cronológico de partida escolhido pela autora para concluirmos a respeito da principal crítica lançada sobre o livro, a saber, a opção clara pela historiografia literária do modernismo europeu como o critério de avaliação e, por conseguinte, de legitimação dessa rede mencionada anteriormente.

O livro vem dividido em duas partes principais intituladas, respectivamente, “O mundo literário” e “Revoltas e revoluções literárias”. Na primeira parte, o leitor encontra uma revisão muito didática das pesquisas relacionadas ao conceito de *weltliteratur* de Goethe e, por meio de um debate muito bem conhecido dos estudiosos da Literatura Comparada, configura uma série de aproximações críticas e conceituais na tentativa de demonstrar a existência de um espaço compartilhado entre os pesquisadores da Literatura Mundial, da Literatura Comparada e, mais recentemente, da Literatura Global (ou Planetária, como preferem alguns nomes destacados na área, a exemplo de Gayatri C. Spivak). Termos fundamentais em diversos setores das ciências humanas, como “império”, “nacionalismo”, “internacionalismo”, “universalismo”, “capital”, “etnocentrismo” e “tradução”, constituem a base teórica da primeira parte que culmina numa espécie de “conclusão preliminar” intitulada “Do internacionalismo à globalização”. Sem dúvida, o elemento mais controverso, mas ao mesmo tempo mais imprescindível, do pensamento de Pascale Casanova é a “legitimação”, espécie de reconhecimento valorativo concedido a artistas e movimentos literários que se querem internacionais e que só pode ser oferecido pelas elites intelectuais e mercantis europeias e, a partir de dado momento, norte-americanas. Foi a partir justamente dessa conclusão que o livro recebeu os questionamentos mais contundentes.

Em sua segunda metade, o livro de Casanova ilustra aquilo que podemos chamar de condições e bastidores, presentes na primeira parte, por meio de diversos casos concretos de artistas revoltosos e revolucionários. A própria escolha desses termos remete o leitor facilmente ao etos modernista e à tendência à ruptura associada a esse período múltiplo da arte em sua vertente hegemônica de extração europeia. Ainda que nessa seção do livro a autora analise casos célebres da Literatura das margens, como Mário de Andrade, V. S. Naipaul, Danilo Kiš e Alejo Carpentier, entre vários outros, no capítulo final – cujo título é exatamente “Os revolucionários” – o argumento gira em torno das figuras paradigmáticas de Dante, Joyce e Faulkner, como se fossem os modelos a serem seguidos pelos rebeldes de todos os matizes que aspiram à legitimação e à cidadania na República Mundial das Letras.

Críticas e escolhas à parte, a importância do livro de Pascale Casanova para os estudos comparativos da Literatura e da globalização reside em sua ambição transnacional e especialmente em sua metodologia, que pretende ampliar o escopo dos Estudos Literários e oferecer uma proposta teórico-crítica que estabelece

redes de relações e diálogos antes desconhecidos e até mesmo categoricamente rejeitados. Mesmo sendo incapaz de agradar a todos com suas decisões acerca das instâncias legitimadoras, Pascale Casanova contribuiu muito para a quebra de fronteiras comparativas intensamente resistentes e refratárias. A tarefa de levar esse método até o limite da quebra das hegemonias literárias históricas compete às gerações atuais e futuras de pesquisadores das ciências humanas.

**SAID, E. W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.**

Publicado em 1978 pelo precocemente falecido professor de Literatura da Universidade de Colúmbia Edward Said (1935-2003), *Orientalismo* é até os dias de hoje uma fonte fundamental para se compreender o processo de desconstrução dos estereótipos que foram, desde a Antiguidade, discursivamente criados para se descrever a cultura “oriental”. O autor do livro, de origem palestina, segue a senda aberta por Michel Foucault, que, nas obras *O nascimento da clínica*, *História da loucura* e *Vigiar e punir*, entre outras, denuncia a conjunção entre saber e poder, e também por Gramsci, que expõe o inquestionável papel das instituições no processo de conquista da hegemonia político-cultural. Com esse arsenal teórico em vista, Said vai se dedicar a inventariar e analisar o arquivo produzido pelos estudos de área não apenas no campo da Filologia e da Literatura, mas também no da história, da política, da economia e da biologia, com o objetivo de questionar o conjunto de representações estáveis e depreciativas do “oriental” por eles construídas. Ao evidenciar o caráter inventivo dessas representações, o autor, entretanto, não buscaria oferecer-nos uma contraface em que se deveria reconhecer o verdadeiro oriental. Antes, sua obra deixa claro que não existe nenhuma origem prévia que qualquer exterioridade pudesse revelar e que a textualidade por ele estudada não é produzida de forma desinteressada e apolítica, mas delimita uma geografia imaginada e uma unidade essencial do “ser oriental” que são funcionalmente utilizadas para o domínio imperial.

Na introdução ao livro, o autor apresenta-nos sua definição de orientalismo, que pode ser sintetizada da seguinte forma: o orientalismo é um campo acadêmico de estudos sobre o “Oriente”, em que se produz uma visão bipolar que instaura uma distinção ontológica entre “o Ocidente” e “o Oriente”, por meio da qual se instaura a dominação, a reestruturação e a autoridade do primeiro

sobre o segundo. Said vai canalizar seus esforços para compreender a unidade constituída num regime de longa duração por esse orientalismo a partir do investimento de produção textual realizado pelos sucessivos regimes imperialistas implantados pela França, a Inglaterra e os Estados Unidos da América. O livro é composto por três grandes capítulos, que, por sua vez, se subdividem em 12 seções. O primeiro (“O âmbito do Orientalismo”) é dedicado ao estudo da forma como o oriental é orientalizado, ou seja, como os estereótipos são construídos no conjunto erudito de textos analisados. O segundo (“Estruturas e reestruturas orientalistas”) descreve a formação das instituições e das ideias sobre as quais se instituiu o orientalismo moderno como um campo disciplinar, num escopo temporal que vai do século XVIII até o final do século XIX, em estreita relação com o surgimento do império europeu. O terceiro capítulo (“O orientalismo hoje”) aborda o processo de expansão imperial ocorrido a partir de 1870 e, posteriormente, seu deslocamento para os Estados Unidos da América.

Embora não trate especificamente do termo globalização, *Orientalismo* constitui uma referência importante ao pesquisador do presente que se dedica ao estudo das relações interculturais, e não apenas entre o que se nomeou como Oriente e Ocidente, uma vez que, além de chamar a atenção para a íntima conexão entre o social, o político e o cultural, lhe oferece recursos para questionar os limites do processo de representação e a subalternização do Outro, interpelando-o quanto à necessidade de se produzir um tipo de conhecimento sobre “[...] outras culturas e outros povos desde uma perspectiva libertária, ou não-repressiva e não-manipulativa”. (SAID, 1990, p. 35)

**HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.**

Concluído em 1997, mas publicado apenas no ano 2000, esse livro oferece-nos muitos recursos para a compreensão dos movimentos antiglobalização neoliberal que vêm ocorrendo desde a manifestação que em 1999 teve lugar em Seattle, em protesto contra a realização do encontro da Organização Mundial do Comércio. Este foi apenas o primeiro de muitos outros confrontos contra as instituições criadas para a gestão dos interesses do capitalismo hiperfinanceirizado e informatizado que, desde os anos 1970, vem promovendo a integração dos mercados mundiais. A principal tese da obra é que estamos vivenciando

uma mudança de paradigma que consiste no declínio do Estado-Nação e na emergência de um novo modelo de soberania gerido por tais instituições, que, progressivamente, buscam promover a subsunção real de toda a sociedade nos circuitos de acumulação capitalista, por meio de dispositivos de regulação descentrados e desterritorializados, com vistas à incorporação de todo o espaço mundial. A esse conjunto de organismos supranacionais que instituem uma nova forma global de economia os autores dão o nome de Império.

Dando seguimento às contribuições que intelectuais como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Fredric Jameson, David Harvey e Slavoj Žižek, entre outros, vinham apresentando para a compreensão das transformações que têm promovido a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, ou da Modernidade para a pós-Modernidade, ou, ainda, do regime fordista para o pós-fordista de acumulação flexível do capital e de organização do mundo do trabalho, Hardt e Negri vão propor como resposta a essa nova ordem global que se funda sobre a exploração das capacidades desenvolvidas por uma intelectualidade de massa, dado o predomínio do trabalho imaterial no capitalismo tardio, o conceito de multidão. Essa, por sua vez, também de uma perspectiva descentrada e desterritorializada, até mesmo em função do incessante fluxo migratório e de trocas culturais entre os trabalhadores, expande suas possibilidades de investir na criação de um mundo comum em bases cooperativas e afetivas com potencial para corroer os processos de dominação da vida. Em outras palavras, os autores vão contrapor à noção de biopoder, tal como formulada por Michel Foucault, a biopotência que os sujeitos possuem para desenvolver, em seus circuitos de comunicação e interação, táticas de resistência contra o Império. Assumindo uma perspectiva imanentista, uma vez que nada escaparia a esse processo de integração global, consideram que é de dentro dele que as forças criativas da multidão podem gerar “novas formas democráticas e novos poderes constituintes que um dia nos conduzirão através e além do Império”. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 15)

O livro obteve um enorme sucesso no campo intelectual e rapidamente foi traduzido para um grande número de línguas. Ao mesmo tempo, recebeu muitas críticas, destacando-se aqui as que incidem sobre o abandono do conceito de classe, de orientação marxista, e sua substituição pelo de multidão, tese que os autores refutam. (Cf. ZARU, 2019, p. 122-123) Vários outros livros foram também publicados por Hardt e Negri, em regime de coautoria ou não,

dando prosseguimento à discussão instaurada por *Império*. O caráter militante dos autores mantém o olhar de ambos sempre atento aos acontecimentos políticos, econômicos e culturais que incidem sobre o nosso tempo, e as teorias por eles desenvolvidas são sempre colocadas à prova da práxis. Nesse sentido, vale destacar aqui o último livro por eles publicado, *Assembly* (2018), no qual promovem uma revisão de suas ideias à luz das revoltas coloridas multitudinárias (as diversas “primaveras”) que os jovens vêm produzindo em todo o mundo na atualidade. Já o leitor interessado em melhor compreender os fundamentos de seu pensamento pode apelar para o livro publicado por Negri com o título *5 lições sobre Império* (2003) e, caso tenha o conhecimento do italiano, pode ter acesso ao ótimo estudo da recepção do livro realizado por Elia Zaru em *La post-modernità di “Empire”* (2019).

**BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.**

*O local da cultura* reúne ensaios de Homi K. Bhabha publicados do decorrer da década de 1980 e lançados em forma de livro em 1994. Publicada no Brasil em 1998, a obra se tornou referência inescapável para os pesquisadores de Literatura e Cultura Contemporânea desde então. Inicialmente, foi consenso pensar naqueles textos como a contribuição mais avançada e desafiadora até aquele momento para as pesquisas em torno da pós-colonialidade. Sem dúvida, esse setor de nossas pesquisas foi talvez o maior beneficiário da verdadeira revolução conceitual operada por Bhabha em sua coleção de ensaios. No entanto, com o passar dos anos, a obra continuou sendo lida e debatida ininterruptamente e, com isso, precisou ser analisada à luz dos novos avanços em outros setores afins, como os próprios estudos pós-coloniais e os movimentos culturais neonacionalistas e, do outro lado, internacionalistas e transnacionais.

Os textos de Homi Bhabha são muito densos, e não é incomum encontrar alunos de pós-graduação e mesmo pesquisadores experientes que relatam dificuldades para navegar no universo de conceitos novos, artimanhas etimológicas e neologismos que constituem os argumentos do autor. Trata-se de um livro para ser lido e relido e que resiste a toda forma de domesticação por meio de um resumo ou fichamento. É preciso antes vivenciar que internalizar as lições

de Homi Bhabha. Mesmo assim, é plenamente possível identificar as principais contribuições do livro para as pesquisas em Literatura e Cultura.

Uma breve leitura dos títulos e subtítulos dos ensaios é suficiente para se formar uma ideia do escopo pretendido pela obra: “identidade”, “estereótipo”, “discurso colonial”, “tempo, narrativa e nação”, “pós-colonial e pós-moderno”, “raça”, tradução cultural”, entre outros. Se o leitor trazer à memória apenas cinco outros elementos teóricos afins a cada um desses itens, poderá ter a exata noção da ambição da obra e, principalmente, de sua natureza de “obra aberta” às releituras impostas de maneira salutar pelas pesquisas provenientes das demais áreas das ciências humanas.

Afirmamos anteriormente que, de início, os estudos pós-coloniais receberam o maior impacto da publicação de *O local da cultura*. Essa afirmação ainda é verdadeira, mas é preciso observar como os próprios estudos da pós-colonialidade avançaram nas quase três décadas transcorridas desde a publicação da obra.

Nesse intervalo, os estudos pós-coloniais passaram por diversas revisões teóricas. Com a introdução do conceito de “decolonialidade/descolonialidade”, percebe-se que falar em termos de pós-colonialidade passou a pertencer a um passado não muito distante. Esperemos que não se trate de mera substituição entre conceitos, em grande parte porque a memória dos estudos pós-coloniais de primeira hora não pode ser simplesmente suplantada por uma versão mais atualizada aos nossos tempos. Nesse debate, o que destacamos aqui é o fato de que, em que pese a missão nacional dos primeiros movimentos pós-coloniais, seus pesquisadores de hoje não podem desconhecer a natureza transnacional dos Estudos da Globalização. Isso é que torna interessante o encontro entre essas forças múltiplas que já se pode antever em *O local da cultura* e faz dessa obra uma referência fundamental para a análise das relações entre Literatura e globalização.

**MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.**

Muito do que se afirmou sobre o escopo e a metodologia de *O local da cultura* pode ser repetido em relação a *Histórias locais/projetos globais*, do argentino Walter Mignolo, professor do Departamento de Literatura e Estudos

Latinos da Universidade Duke. Publicada em 2000, a obra foi rapidamente traduzida no Brasil pela Editora UFMG (2003) e recebeu nova impressão em 2012 com um novo prefácio, cujo texto resume de forma muito didática a tese central do livro: “Durante quinhentos anos, a história universal foi contada desde a perspectiva de uma só história local, aquela da civilização ocidental, uma aberração, na realidade, que foi aceita como uma verdade”.<sup>6</sup> (MIGNOLO, 2012, p. 9, tradução nossa)

A partir daí, o autor busca demonstrar as estratégias discursivas e políticas empregadas pelos conquistadores ocidentais e pelos ideólogos do ocidentalismo a fim de sedimentar e defender essa “aberração tida como verdade”. Partindo de uma conceituação de “gnose”, em lugar dos clássicos “conhecimento” ou “episteme”, Mignolo demonstra que os espaços colonizados pelas potências imperiais europeias no decurso da história moderna daquele continente produziram múltiplos “pensamentos liminares”, ou seja, saberes ou gnosés resultantes da experiência colonial e, por conseguinte, da própria diferença colonial que se estabeleceu de modos diversos em diferentes espaços periféricos, mas que deve sempre ser entendida tanto como discurso alternativo aos dogmas imperiais da colonialidade do poder, como também práticas culturais e organizações sociais variadas.

Na sequência da obra, Mignolo apresenta ao leitor uma proposta de “bilinguismo cultural”, a partir da experiência chicana nos Estados Unidos, como condição para o reequilíbrio de forças na sempre presente disputa geopolítica pela hegemonia narrativa da história universal, que hoje deveríamos chamar de global. O autor traz em sua obra contribuições de pensadores de diversos matizes, sejam as figuras do panteão das ciências humanas globais contemporâneas, como Michel Foucault, Jacques Derrida, Edward Saïd, Gayatri Spivak e Jacques Derrida, sejam eminentes pensadores locais, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Abdelkebir Khatibi e Gloria Anzaldúa. Seu objetivo é demonstrar a necessidade de se transformar a globalização numa prática de relocação contra-hegemônicas de línguas e saberes.

---

6 Do original: “For five hundred years, universal history was told from the perspective of one local history, that of Western civilization, an aberration, indeed, that passed for the truth”.



**ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.**

Publicado em 1994, o livro do sociólogo Renato Ortiz, até onde temos conhecimento, é o primeiro no Brasil a tentar cartografar as mudanças que o processo de globalização estava provocando no universo da cultura. Evidentemente, por esse motivo, algumas de suas considerações mostram-se limitadas para pensar a circulação dos produtos culturais nos dias de hoje. Mesmo assim, ele merece a leitura, principalmente pelos que desejarem construir uma genealogia dos modos como essa discussão foi encaminhada entre nós. A obra tem, ainda, o mérito de analisar a relação entre cultura e consumo sem os preconceitos inerentes à teoria do imperialismo ainda em vigor no país no final do século XX, sem, contudo, deixar de enfatizar as desigualdades que o surgimento de um mercado mundial provoca. A preferência pelo termo “mundialização” no lugar de “globalização” justifica-se pela proposta do autor de diferenciar-se em relação às análises sobre o tema à época, uma vez que estas se centravam mais nos aspectos econômicos que nas mudanças de padrões de comportamento e consumo, assim como nos valores simbólicos produzidos no âmbito do que o autor conceitua como modernidade-mundo, um processo de expansão do capitalismo por todo o planeta.

O autor inicia fazendo uma revisão bibliográfica do conceito de sociedade global, destacando a contribuição de Georges Gurvitch, Fernand Braudel e Immanuel Wallerstein, e apresenta a tese de que mundialização não significa homogeneização cultural, mas sim um processo conflitivo de negociação e acomodação entre a tradição e a inovação. No capítulo 2, historiciza o surgimento da nação, inserindo-a no contexto da modernidade-mundo, na medida em que seu nascimento já ocorre por um processo de desenraizamento que apenas irá se acentuar na contemporaneidade com o desenvolvimento de tecnologias de comunicação mais avançadas. No terceiro capítulo são apresentados vários exemplos de circulação cultural que qualificam a nova civilização global, questionando-se, a partir do recurso ao conceito de diglossia, que implica na possibilidade de elocução de mais de uma língua pelo sujeito globalizado, a visão segundo a qual estaria ocorrendo uma americanização do mundo. O capítulo 4 é o de maior interesse para o nosso tema, pois discute especificamente o modo como se constrói a cultura internacional-popular que vigora nos dias de hoje por meio da constituição de uma memória comum de imagens veiculadas pela

publicidade, o cinema, a televisão, a indústria fonográfica etc. O capítulo 5 discute as estratégias das corporações transnacionais para conseguir expandir-se por todo o globo e os riscos do processo de oligopolização. Por fim, o sexto capítulo aborda a crise de legitimidade das culturas populares, sua incorporação pela indústria do entretenimento e o surgimento de uma tradição da Modernidade, com uma progressiva perda da negatividade que antes se podia atribuir a uma série de produtos simbólicos de caráter crítico.

**CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.**

Esse livro já pode ser considerado um clássico dos Estudos Culturais latino-americanos, sendo, muito provavelmente, a publicação mais comentada do antropólogo argentino Néstor García Canclini. Publicado em 1990 no México, onde ele vive, *Culturas híbridas* é fruto de um momento em que havia certa euforia em relação ao fenômeno da mundialização e às teorias da pós-Modernidade, e busca analisar como se dão as mesclas culturais num contexto em que, como dizia Arjun Appadurai, retomado por Canclini, intensificam-se os fluxos de moedas, tecnologias, imagens e informações, pessoas e modelos ideológicos. A ocorrência desses processos em um cenário como o latino-americano, caracterizado por modernizações descompassadas que colocam em convivência sincrônica múltiplas temporalidades, vem dificultar ainda mais a configuração de uma projeção identitária que ainda se mova nos marcos tradicionais (territoriais e multilinguísticos). As identidades pós-modernas seriam, ao contrário, concebidas como transterritoriais e multilinguísticas.

Tomando, principalmente, como objeto de estudo a cultura mexicana, argentina e brasileira, Canclini propõe, então, o conceito de hibridismo, buscando romper com os esquemas dicotômicos inerentes à teoria do imperialismo cultural, que, de forma mecanicista, opunham centro e periferia, nacional e estrangeiro, localismo e cosmopolitismo, cultura erudita e cultura popular, tradição e modernidade etc. Para o autor, a América Latina constitui um espaço privilegiado para a análise do rompimento dessas oposições e, contrariando a linearidade temporal e o evolucionismo, chega a dizer que, aqui, a Modernidade vem depois da pós-Modernidade, tomando como exemplo o estudo das vanguardas

modernistas da região, que misturavam referências e técnicas da arte europeia e os conteúdos vernaculares locais. Esse hibridismo seria ainda mais intensificado com o surgimento da indústria cultural, que permitiria a todas as classes sociais a criação de estratégias para entrar e sair da Modernidade, como sugere o subtítulo do livro. O entusiasmo com os processos de desterritorialização que podemos nele detectar seria ainda mais exacerbado pelo autor em *Consumidores e cidadãos*, em que chega a conceituar a nação como uma “comunidade hermenêutica de consumidores”. (CANCLINI, 1995, p. 62)

Esse otimismo não teria, contudo, como se manter após a queda das torres gêmeas em 2001, quando novamente se acirram os fundamentalismos que colocam em causa o projeto da globalização e o relativismo cultural. A nação não poderia, portanto, ser facilmente descartada, como tantos dos críticos de Canclini vinham denunciando. Em livro lançado no Brasil em 2005, mas originalmente publicado no ano anterior, o autor reduz suas expectativas e promove a substituição do conceito de multiculturalidade, pautado em uma ideia de tolerância em relação às diferenças que não rompe efetivamente com os processos de segregação, pelo de interculturalidade, que segundo o autor “remete à confrontação e ao entrelaçamento”, produzindo o social a partir de “relações de negociação, conflito e empréstimo recíprocos”. (CANCLINI, 2005, p. 17) Com isso, sua análise parece ganhar em densidade nessa obra e em outras posteriormente publicadas, evitando-se

[...] tanto a adesão irrestrita a uma ideologia que se adeque aos nacionalismos estreitos, quanto a entrada incondicional em um jogo no qual a abertura à globalização acaba nos levando a viver, rotineiramente, num contexto de crises que, segundo as próprias palavras do autor, nos tornam cada vez mais *diferentes, desiguais e desconectados*. (LIMA, 2011, p. 9, grifo nosso)

**SANTIAGO, S. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.**

Nossa lista não poderia deixar de fazer jus ao trabalho do escritor e crítico literário Silvano Santiago. Afinal, trata-se de um intelectual que, provavelmente

como nenhum outro no Brasil, sempre promoveu em suas análises a articulação da produção literária latino-americana ao contexto global, ainda quando esse conceito não havia sido formulado tal como o entendemos hoje. A perspectiva comparatista por ele adotada pode ser percebida desde a publicação, em 1978, do livro *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*, que já tratava das relações interculturais a partir de uma visada antropofágica que desconstruía qualquer noção de “unidade” e “pureza” (Cf. LIMA, 2014) na interpretação da cultura que se produziu na América Latina desde o início do processo de colonização. Outras coletâneas de ensaio se seguiram e, nelas, o crítico continuou colocando em ação a “imaginação do paradoxo” que lhe permite compreender as obras que analisa a partir do confronto entre o contexto social, político e cultural local e o cenário global. Diante da dificuldade em escolhermos apenas uma de suas obras para indicar aqui, acabamos por optar pelo livro *O cosmopolitismo do pobre*, publicado em 2004. Nele encontramos 15 textos, produzidos para palestras em universidades do Brasil e do exterior ou publicados em revistas e jornais, num amplo espectro de questões que vão desde a discussão sobre o deslocamento do sentido do termo cosmopolitismo na contemporaneidade até as análises sobre a forma como a Literatura propõe processos de subjetivação à margem dos parâmetros normatizados, passando pela discussão sobre os problemas que incidem sobre o fazer literário e crítico no contexto de um mercado cultural globalizado e, ainda, sobre as dificuldades de formação de um público leitor no Brasil, em tempos de predominância da produção visual. Diante do vasto mundo de questões tratado por Santiago na obra, destacamos aqui apenas dois ensaios em que a relação entre a cultura brasileira e a estrangeira são colocadas em diálogo e a posição crítica do autor em relação a uma globalização não democrática se manifesta mais fortemente. Deixamos, assim, ao leitor a tarefa de promover posteriormente uma conversa entre os ensaios aqui referidos e os demais.

O primeiro, “Atração do mundo: políticas da globalização e de identidade na moderna cultura brasileira”, historia como se desenvolve desde o modernismo a reação ao complexo de inferioridade que assolava os intelectuais brasileiros que se miravam no espelho europeu. Na trajetória traçada, a “moléstia de Nabuco” – forma encontrada por Mário de Andrade no processo pedagógico que empreendeu junto a Carlos Drummond de Andrade para livrá-lo desse complexo – vê-se confrontada pelo “desrecalque localista” empreendido pelo

projeto nacionalista dos escritores modernistas, que passam a valorizar a “contribuição milionária de todos os erros”, e pela produção literária dos anos 1930, que denuncia o caráter excludente do projeto de modernização brasileiro, a partir da exposição das mazelas dos que dele ficam à margem. O autor conclui o ensaio trazendo a discussão para o presente, mostrando como esses dois modelos pautados pela ideia de nação brasileira passa a ser interpelado pelas demandas das minorias e pelas pressões advindas do processo de globalização.

O segundo ensaio, escolhido para dar título ao livro, pode ser, de fato, lido como continuação do primeiro na medida em que aponta para o cosmopolitismo das parcelas excluídas dos projetos não democráticos de construção da nação como chave para desconstruir tanto a vertente do multiculturalismo etnocêntrico que hegemoniza os valores europeus quanto o multiculturalismo atual, que nas “megalópoles pós-modernas” mal escamoteia a exploração e a subalternização da mão de obra migrante. O deslocamento do pobre de seu “lugar de origem” e as organizações supranacionais que apoiam suas demandas passam, portanto, a se constituir, segundo Santiago, como forças na luta contra a doença de Nabuco aqui explicitada, mas agora de uma perspectiva global.

**GUPTA, S. *Globalization and literature*. Malden, MA: Polity Press, 2009.**

Esse livro foi publicado em 2009 e se tornou uma referência incontornável a todos os pesquisadores que se debruçam sobre o tema das relações entre os Estudos Literários e os Estudos da Globalização. Desde o título da obra já se presume que ela foi produzida com esse objetivo.

O primeiro capítulo, “The nuances of globalization”, é possivelmente o mais importante entre os sete capítulos do livro, uma vez que faz um excelente mapeamento das abordagens à globalização empreendidas por diversas áreas do conhecimento, como a História, a Economia, a Geografia, a Linguística, entre outras, além de fazer referência à necessidade de se fazer o mesmo que o século XXI impôs aos pesquisadores dos Estudos Literários sem distinguir entre aqueles que buscam um enfoque mais historiográfico e aqueles de viés mais teórico-crítico. A importância do tema serve a todos.

Um elemento que fica bastante evidente ao leitor desse livro é que o debate em torno da relação entre Literatura e globalização possui diferentes ramificações que se prestam à criação de diversas subáreas de interesse. Assim, o segundo

capítulo, “Movements and protests”, destaca a presença significativa da percepção do impacto social e econômico da onda contemporânea da globalização como tema de várias obras literárias que buscam representar e, na maior parte das vezes, interperlar esse impacto sobre o tecido social visto frequentemente na Literatura como deletério.

O terceiro capítulo, “Global cities and cosmopolis”, aborda preferencialmente a escolha das grandes cidades globais como palco dos dramas literários contemporâneos, mas também demonstra que se repetem na atualidade os debates importantes acerca das aporias da Modernidade para os estudos da Cultura e da Literatura. A diferença é que a análise da Modernidade do contemporâneo se dá, nesse capítulo, com base nos estudos do cosmopolitismo, cujo interesse coincide com o recrudescimento dos movimentos globais das últimas décadas, além da criação de comunidades internacionais de leitores, o que representa um claro desafio à visada da Literatura como um objeto cultural nacional.

O próximo capítulo, “Literary Studies and Globalization”, dá prosseguimento à análise da Literatura como tema literário e é seguido de um capítulo muito importante por tratar das disparidades, agora mais exacerbadas que nunca, entre as nações e blocos comerciais e culturais no que se refere ao acesso a potenciais benefícios da globalização contemporânea, sejam esses socioeconômicos ou culturais. Por essa razão, é significativo que o capítulo se intitule “Postmodernism and postcolonialism” e situe-se nessa clivagem tensa entre dois dos maiores modelos de interpretação cultural e social dos séculos XX e XXI.

Os dois capítulos finais da obra, “Academic institutional spaces” e “The globalization of literature”, dão enfoque às novas possibilidades de interação acadêmica em esfera transnacional, mas também chamam atenção para o aprofundamento da distância entre as instituições de pesquisa e divulgação do conhecimento com base nas disparidades de poder e prestígio que tais instituições são capazes de exercer, além de dedicar parte do debate a situar a língua inglesa como, ao mesmo tempo, um bônus e um problema para os Estudos Literários no século XXI. Por fim, o livro discute a nova forma com que a indústria cultural e o mercado literário da era da globalização lidam com a publicação e a divulgação de obras literárias e também com a escolha dos autores que irão participar dos sempre fluidos e impermanentes cânones literários da contemporaneidade.

CONNELL, L.; MARSH, N. *Globalization and literature: a reader*. London: Routledge, 2011.

O segundo título que incluímos nesta seleção é um *reader*, ou seja, uma coletânea de artigos, ensaios e trechos de livros sobre um tema comum organizados e apresentados normalmente em versão mais curta que a publicação original e incluindo os trechos mais destacados e de maior repercussão de cada título. Trata-se de compilações de valor inestimável para os pesquisadores dos dias atuais, sempre às voltas com prazos exíguos para a apresentação de resultados.

O volume se encontra dividido em três grandes partes e conta com 31 textos que, na visão de seus organizadores, ajudam a estabelecer o campo de estudos das relações entre a globalização e a Literatura e ainda servem de modelo para futuras pesquisas na área.

A primeira parte se intitula “Theorizing globalization”, o que nos dá a perceber que os critérios escolhidos pelos organizadores para essa publicação foram semelhantes àqueles adotados por Suman Gupta em seu livro comentado anteriormente. Nessa seção, que apresenta alguns textos tidos como fundadores dos estudos recentes da globalização, encontramos autores de grande alcance internacional, ou seja, todos eles já constituídos como referências globais em seus campos de atuação e cuja obra poderia, por si só, ter sido escolhida como verbetes desta seleção aqui apresentada. Falamos de nomes como os de David Harvey, Arjun Appadurai e Anthony Giddens, entre outros.

Em seguida, na segunda parte, intitulada “Literature in the discipline”, encontram-se textos que também teorizam um campo dos Estudos da Globalização, mas, nesse momento, restringindo-o às suas relações com e seu impacto sobre os Estudos Literários contemporâneos. Nessa seção do volume, pode-se perceber que conceitos e práticas importantes como “Literatura Mundial” (Franco Moretti), “pós-colonialidade” (Simon Gikandi), “cosmopolitismo” (Jacques Derrida) e “tradução” (Emily Apter) estão presentes nessa fecunda análise de teorias da globalização à luz de teorias políticas e culturais que vêm influenciando de forma significativa os estudos literários internacionais. Com a exponencialidade que marca os intercâmbios entre pensadores e artistas dos séculos XX e XXI, torna-se cada vez mais natural apostar em teorias globais para se abordar crítica e teoricamente o texto literário contemporâneo, e os autores incluídos

nessa seção tiveram um impacto sobre esse campo de estudos que ainda deve perdurar por um longo tempo.

Finalmente, na terceira e mais extensa parte de *Literature and globalization*, intitulada “Literary Readings”, encontramos exemplos de práticas de análise crítica de obras literárias variadas tendo como base teorias globais e os Estudos da Globalização. São cinco os segmentos que compõem essa seção do livro. A primeira aborda o ambientalismo e a ecocrítica na Literatura e na Arte contemporâneas, incluindo análises de obras como *Terra*, instalação do artista visual estadunidense John Klima, e do caso singular da escritora indiana Arundhati Roy. A segunda parte tem as finanças e os mercados globais como tema literário e traz análises de autores tão diversos quanto Thomas Pynchon e Nuruddin Farah. Já a terceira parte, dedicada à tecnologia e às ciberculturas, retoma os conceitos básicos das teorias da pós-Modernidade e inclui, sem que isso nos surpreenda, um artigo de Fredric Jameson, um dos mais influentes analistas da pós-Modernidade, em que o autor problematiza o constante emprego de nomes de marcas comerciais e outras referências culturais de viés global na Literatura Contemporânea. Em seguida, temos uma seção com estudos a respeito da migração em escala global e seu aporte para a literatura recente e, por fim, a última subseção, que aborda novamente a mundialidade e o cosmopolitismo nos estudos e práticas literários contemporâneos, fechando esse importante volume que, como afirmado anteriormente, delimita um campo de estudos e oferece múltiplas entradas a novos autores e pesquisadores interessados no tema.

## REFERÊNCIAS

- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Tradução de Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2008.
- FARRELL, H., NEWMAN, A. This is what the future of globalization will look like. *Foreign Policy*, [s. l.], 4 July 2020. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2020/07/04/this-is-what-the-future-of-globalization-will-look-like/>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.



HATHAWAY, O.; SHAPIRO, S. J. After hegemony. *Foreign Policy*, [s. l.], 4 July 2020. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2020/07/04/after-hegemony/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

LIMA, R. E. A identidade cultural na crítica latino-americana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABECAN, 11., 2011, Salvador. *Anais eletrônicos [...]*. Salvador: UFBA, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Lima-Rachel.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

LIMA, R. E. Silvano Santiago e a imaginação antropófaga. *Caderno de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 6, n. 11, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3663>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MARTINS, A. B. O que faz o Brasil na República Mundial das Letras? *Revista Letras*, Curitiba, n. 91, p. 75-88, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/38063>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MIGNOLO, W. D. *Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012.

NEGRI, A. *5 lições sobre Império*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ZARU, E. *La postmodernità di "Empire": Antonio Negri e Michael Hardt nel dibattito internazionale (2000-2018)*. Milano: Mimesis, 2019.



CAPÍTULO 25

## **DEZ OBRAS PARA CONHECER LITERATURA POPULAR E POÉTICAS DA ORALIDADE**

ALVANITA ALMEIDA SANTOS

### **INTRODUÇÃO**

Quando se pensa em conhecer o que está denominado como Literatura Popular, atualmente, é preciso colocar em discussão essa terminologia, a partir do adjetivo “popular”. Nesse sentido, e numa compreensão do que nos provoca o texto de Doralice Alcoforado – uma das referências indicadas a seguir –, é fundamental tratar da questão de um tipo de produção literária que se evidencia por práticas de oralidade e, por isso, acrescento em termos de problematização a noção de Poéticas da Oralidade.

Os textos sugeridos a seguir precisam funcionar como ponto de partida para as leituras de outras referências teórico-práticas, inclusive entendendo que o próprio texto literário traz em si caminhos teóricos. E, dessa forma, deve-se empreender as análises e interpretações de uma literatura que se apresenta com uma poética diferenciada e de uma estética peculiar, observando sua potência criativa e de movimentação do tecido cultural e social.

## O ESSENCIAL PARA COMEÇAR AS REFLEXÕES SOBRE LITERATURA POPULAR E POÉTICAS DA ORALIDADE

ALCOFORADO, D. Literatura Oral e Popular. *Revista Boitatá: Revista do GT de Literatura Popular da ANPOLL*, Londrina, v. 3, n. especial, p. 110-116, ago./dez. 2008.

Texto que podemos pensar como introdutório para uma problematização da noção de literatura popular, esse artigo de Doralice Alcoforado, que inaugura na Universidade Federal da Bahia (UFBA) os estudos de Literatura Popular com o Grupo de Pesquisa e Estudo em Literatura Popular (PEPLP), traz uma discussão sobre o caráter estético da literatura oral. Assume, aqui, a polêmica terminologia “literatura oral”. A expressão tem a controvérsia na ideia de que, se a palavra “literatura” está etimologicamente atrelada à escrita (literatura deriva de *littera*: letra), como falar em literatura “oral”. A pesquisadora expôs os percursos dos Estudos Literários que sempre deram enfoque aos textos escritos em detrimento de textos orais, duvidando de sua “literariedade”. Demonstra que, a partir da década de 1970, os debates em torno da questão ampliam-se. Alcoforado dá ênfase aos trabalhos de Paul Zumthor, medievalista, que propõe uma ciência da voz e que buscou em suas pesquisas demonstrar como a própria cultura ocidental europeia está fundada na oralidade.

COLOMBRES, A. Literatura Popular: palabra y artificio: las literaturas “bárbaras”. In: PIZZARO, A. (org.). *América Latina: palabra, literatura y cultura*. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2013. *E-book*. p. 127-167.

Compondo a coletânea de textos que trazem uma apresentação das literaturas latino-americanas, organizada por Ana Pizarro, o texto de Colombres ocupa-se de mostrar a força e poder da palavra e o significado sagrado que esta tem para os povos originários na América Latina e na África. Discute a oralidade, a literatura oral e a literatura popular, pensando em uma valorização do ponto de vista de uma estética e de uma poética próprias. Tensiona a forma como se definem os gêneros da literatura popular, sugerindo que devemos perguntar

sempre quem define essa literatura e com que critérios. Busca demonstrar que, aplicando-se os conceitos ocidentais elitistas e estranhos aos setores populares, será definida como “bárbara”, porque valorada a partir de fora, por um outro que desconhece seus códigos.

Colombres defende o direito de chamar “literatura” oral, partindo da afirmação de que é possível estender/ampliar o conceito. E apresenta uma discussão sobre os diferentes gêneros textuais da literatura popular. O último item do capítulo faz uma breve reflexão sobre as “novas” oralidades, em função dos novos aparatos tecnológicos.

**FINNEGAN, R. O significado da literatura em culturas orais. In: QUEIROZ, S. (org.). *A tradição oral*. 2. ed. Tradução de Ana Elisa Ribeiro, Fernanda Mourão e Sônia Queiroz. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2016. p. 64-104.**

A antropóloga e romancista Ruth Finnegan discute, nesse texto, se haveria alguma diferença na forma de pensar e no desenvolvimento da sociedade entre culturas “letradas” e “não letradas”, examinando uma pretensa “ausência de literatura” em culturas orais. Trazendo exemplos de comunidades da África, onde esteve em diferentes países – Zimbábue e Nigéria, especialmente –, ela afirma que há textos orais que podem ser abordados, no mínimo, como análogos ao que se considera literatura no âmbito das sociedades da escrita como hegemonia.

A partir dessas provocações, a autora elenca alguns aspectos que costumam ser considerados para se entender o que se espera do que pode ser considerado literatura: sua função como expressão intelectual, sua função de expressão estética, sua forma de disseminação. Conclui evidenciando que há diferenças relevantes entre a literatura escrita e a literatura oral, mas que tais diferenças não são suficientes para se fazer uma distinção entre elas e sugere que melhor seria uni-las. E afirma que

[...] não há razão para continuar afirmando que apenas por meio da página escrita – muito menos da página impressa – o homem consegue o desenvolvimento literário e artístico e que podemos ignorar, como sendo totalmente de outra natureza, as expressões do pensamento e da arte em outras formas. (FINNEGAN, 2016, p. 95)

HALL, S. Notas sobre a desconstrução do popular. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 247-264.

*Da Diáspora*, do teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, já se tornou um clássico nos estudos sobre a cultura. Um dos precursores do que se configura como estudos culturais, no texto de referência que sugiro, coloca alguns problemas no estudo da cultura popular, a partir da problematização do próprio conceito de “popular” sobre o qual afirma ter tanta dificuldade de lidar como tem com o termo “cultura”.

A despeito de considerar que há já vários estudos que se ocupam de pensar o conceito historicamente, faz algumas considerações acerca das dificuldades de tratar de uma periodização do termo e propõe refletir sobre três definições do popular: 1) popular é aquilo que as massas consomem e apreciam; 2) todas as coisas que o “povo” faz ou fez; 3) formas e atividades cujas raízes se encontram nas condições sociais e materiais de classes específicas, incorporadas nas tradições e práticas populares. Essa última constituindo-se sua opção, embora não se sinta de todo confortável com ela, pois vai além de uma descrição e coloca a cultura popular em tensão contínua com a cultura dominante.

LEMAIRE, R. Passado-presente e passado-perdido: transitar entre oralidade e escrita. *Revista Letterature d’America*, Roma, ano 22, n. 99, p. 83-121, 2000.

A voz do poeta popular cearense Patativa do Assaré é trazida pela pesquisadora para pensar a percepção dos poetas da oralidade acerca de uma alteridade radical e uma consciência e capacidade de comparação entre as civilizações fundadas na escrita e na oralidade. Pensando um passado-presente em movimento, traz a discussão sobre a memória em diferentes perspectivas, refletindo sobre as relações que os seres humanos têm com sua cultura tradicional e a cultura escrita.

Coloca em questão as concepções de leitura, demonstrando como o verbo ler já significou cantar, declamar, recitar, pronunciar em voz alta, e só depois ler em voz baixa ou em silêncio até chegar em ler apenas com os olhos.

Lemaire afirma que a literatura de cordel brasileira é um campo de pesquisa fascinante para os estudiosos da oralidade, uma vez que, dadas as circunstâncias locais, vive-se uma realidade que convive com diferentes etapas que as tecnologias da comunicação puderam provocar no mundo ocidental. E opera com a noção de

literatura de “testemunho” que tem: a presença de uma terceira pessoa, que veio de fora trazer a verdade; a transmissão deliberada, intencional, da verdade; uma verdade que essa pessoa pode ter vivido, visto ou ouvido dizer e que vem de longe no tempo. E é preciso que haja uma comunidade que compartilha desse saber tradicional que a pessoa traz. Há aí a centralidade da voz humana e de um corpo.

**MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.**

No livro que põe em cena o papel dos meios de comunicação de massa, revertendo a máxima de Mc Luhan, de que o “meio é a mensagem”, Martín-Barbero propõe um deslocamento para as mediações sociais e entende que “a comunicação se tornou para nós questão de *mediações* mais que de meios, questão de *cultura* e, portanto, não só de conhecimentos mas de re-conhecimento”. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 28) Discute, assim, as noções de povo e massa, historicizando ambos os conceitos e analisa uma reconfiguração do popular, um deslocamento que

[...] re-situa o ‘lugar’ do popular ao assumi-lo como parte da memória constituinte do processo histórico, presença de um sujeito-outro até há pouco negado por uma história para a qual o povo só podia ser pensado ‘sob o rótulo do número e do anonimato’. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 102)

Nesse sentido, recupera em perspectiva histórica a constituição do popular como cultura, em sua forma de existência paralela a uma cultura oficial hegemônica e em sua capacidade criativa.

**ONG, W. A descoberta moderna das culturas orais primárias. In: ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-40.**

Em uma obra que discute as relações entre oralidade e escrita, nesse capítulo Ong expõe uma forma diferente de compreender a oralidade, a partir da

observação de como foram interpretados os poemas homéricos ao longo dos séculos XVIII e XIX. Tomados como “os mais exemplares, os mais verdadeiros e os mais inspirados poemas da herança ocidental” (ONG, 1998, p. 27), a *Ilíada* e a *Odisseia* sofreram, segundo o pesquisador, interferências no modo de ver esses textos.

Vários estudos, citados por Ong, tentaram entender os textos atribuídos a Homero, desde a proposição de que o poeta sequer teria existido até de que os poemas eram na verdade composições de todo um povo e Homero os teria reunido, a partir de uma memória prodigiosa. Uma perspectiva também digna de menção: os analistas, em teorias iniciadas por Friedrich August Wolf, viam a *Ilíada* e a *Odisseia* como combinações de poemas ou fragmentos mais antigos.

Os estudos de Milman Parry, continuados por seu filho Adam Parry, são apresentados por Ong, inaugurando, ainda que com ideias que já tinham sido evidenciadas em outros estudos, uma explicação para os poemas homéricos, a partir da observação de seus métodos orais de composição. Parry empreende a descoberta de “fórmulas” que teriam sido utilizadas por Homero na criação dos seus textos. “[...] [F]órmulas padronizadas eram agrupadas em torno de temas igualmente padronizados, tais como a assembleia, a reunião do exército, o desafio, a espoliação dos vencidos, o escudo do herói e assim por diante”. (ONG, 1998, p. 32)

Os estudos do caráter formulaico da poesia de Homero deram novo significado às concepções da cultura popular, valorizando elementos que leitores posteriores aos gregos da época de criação desse poeta foram levados a desvalorizar: a frase pronta, a fórmula, o qualificativo previsível; enfim, o clichê. Observou-se, então, que na cultura oral o conhecimento adquirido precisava ser constantemente repetido ou se perderia. Assim, outros estudos sobre esse caráter formular considerando outras culturas orais mostraram que, quando alguns povos aprenderam a escrever, sua poesia escrita também era caracterizada por um estilo formular, o que leva Ong a afirmar que “[...] [a] primeira poesia escrita, em toda parte, parecer ser de início, necessariamente, uma mimetização em manuscrito da atuação oral”. (ONG, 1998, p. 36) Vários estudos que precederam o de Parry aprofundam os conhecimentos sobre as formas artísticas orais.



**SODRÉ, M. Genealogia do conceito. In: SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-71.**

Muniz Sodré propõe uma revisão do conceito de cultura e, no capítulo que abre o livro, apresenta, problematizando, uma genealogia desse conceito. Por um percurso histórico-cultural, Sodré mostra as formas como foi vista a noção de cultura, desde os romanos e os gregos, percebendo-a de forma “[...] indissociável da ideia de um campo normativo”. (SODRÉ, 2005, p. 12) Mostra a relação entre cultura e civilização e observa que a noção de civilidade expande para a de civilização como estratégia de distinção social, na Modernidade. No século XVIII, no âmbito do que se considerava “civilização” percebe-se uma caracterização que funcionava pelo uso da escrita, pela vida urbana, pela divisão social do trabalho e pela organização política complexa.

No desenvolvimento da concepção de cultura para um padrão burguês, apresentando a literatura e as artes como dispositivos de controle do sentido produzido pelas classes sociais, tem-se a consolidação de uma separação entre o “sublime e o vulgar”, “cultura elevada e cultura popular”, “superior (universal) e inferior”. Mesmo com a antropologia reconhecendo a alteridade – diferenças étnicas e culturais – como característica da espécie humana, ela vê tais diferenças como fases diversas de um mesmo processo de transformação “capitaneado pela civilização ocidental”. (SODRÉ, 2005, p. 26) E, com a discussão acerca do conceito de ideologia, recoloca a forma como se estabeleceram “verdades universais”, por um viés etnocêntrico.

**VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 139-166.**

Vansina empenha-se, nesse texto, em defesa de uma melhor compreensão do que significam as civilizações da palavra falada, considerando um erro pensá-las a partir de uma negativa – a ausência de escrever. Defende que a “[...] oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 2010, p. 140) e que um historiador, antes de interpretar as tradições de uma sociedade oral, deve primeiro iniciar-se nos seus modos de pensar. Trata o texto oral como um “documento” que pode ser definido de diversas maneiras, partindo da noção de tradição oral como um “[...] testemunho transmitido

oralmente de uma geração a outra”. (VANSINA, 2010, p. 140) A perspectiva é a de ler a tradição oral com vistas a compreender a história das civilizações fundadas na oralidade.

Detém-se, em especial, nas tradições como obras literárias, uma vez que propõe que, nas sociedades orais, a maioria das obras literárias são tradições e todas as tradições conscientes são elocuções orais. Estuda, então, critérios para pensar essas obras, avaliando-as criticamente em um estudo de estruturas literárias, começando por um primeiro problema que seria o da forma da mensagem, descrevendo algumas formas fixas (poema, fórmula) e livres (epopeia, narrativa). Essas formas estão sujeitas a formas de composição, mas também à escolha das palavras que servem de veículo para as mensagens. A literatura oral, segundo o historiador, tem uma divisão própria de gêneros literários e é preciso apreender os significados desses gêneros e também recolher amostras representativas dos mesmos. Tais gêneros também são sujeitos a convenções literárias próprias.

Vansina busca estabelecer uma metodologia para o estudo das tradições orais, entendendo-a como uma produção literária, portanto com valor estético também, tanto a partir da observação de gêneros específicos – no que diz respeito a sua forma de composição, o trabalho com os temas escolhidos e tratados de geração a geração – como a partir da cultura e do contexto social em que são produzidos. É preciso compreender as sociedades orais e sua estrutura mental para entender as suas representações coletivas. Trata ainda da necessidade de tempo, paciência e reflexão para realizar uma coleta das tradições orais, com um período inicial de experiência e um planejamento racional de trabalho.

**ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.**

Uma das produções mais relevantes para o estudo da literatura popular e das poéticas orais é esse livro de Paul Zumthor. Aqui, o autor, que era um medievalista e desenvolveu boa parte de suas reflexões a partir do estudo da chamada Idade Média pensando-a como uma época da voz, discute uma poética geral da oralidade para uma pesquisa sobre o “[...] fenômeno das transmissões da poesia pela voz e pela memória, à exclusão de qualquer outra”. (ZUMTHOR, 2010, p. 7)

Nesse sentido, problematiza noções que considera ambíguas de “poesia popular” e “folclore”, as relações entre poesia escrita e poesia oral, voz e escrita. Considera que não é possível associar oral a popular e coloca a questão da “literariedade” em relação à poesia oral, defendendo que é poesia, é literatura o que “[...] o público – leitores ou ouvintes – recebe como tal, percebendo uma intenção não pragmática”. (ZUMTHOR, 2010, p. 39)

Em discussão que relaciona o valor estético de uma obra à sua “função”, o pesquisador indica que a tarefa do estudioso de poesia é ordenar as invariantes, estabelecendo um método de análise, a partir da delimitação de “[...] uma matéria, modelizada, provida de um começo, de um fim, animada de uma intenção, pelo menos latente”. (ZUMTHOR, 2010, p. 39) Nesse sentido, descreve algumas das formas de poesia oral.

Outra preocupação do autor é situar sua análise em termos de “poesia” oral, abstendo-se da utilização de “literatura” oral, não pela controvérsia com relação ao termo “literatura”, cuja etimologia remete para “letra”, mas porque se constituiria em um conjunto vasto e pouco consistente, enquanto “poesia oral” distinguir-se-ia pela intensidade de seus caracteres, podendo ser mais bem formalizada e mais precisa nos indícios de estruturação.

Outro conceito fundamental para os estudos da literatura popular oral que o teórico irá desenvolver ao longo desse texto e também de um outro livro – *Performance, recepção e leitura* (2018) – é de “performance”, que tomará a partir da noção anglo-saxônica como “[...] a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e recebida”. (ZUMTHOR, 2010, p. 31) Para uma interpretação mais adequada do texto oral, é fundamental pensar que sua materialização se compõe não somente do componente linguístico da palavra, mas também de gestos, expressões, sons – do corpo, enfim – como também da presença e participação dos ouvintes e de um cenário e situação.

## NOTAS FINAIS

No âmbito das pesquisas acerca da Literatura Popular, havia uma carência entre as pesquisas na área de Literatura de estudos que se debruçassem sobre as produções orais e populares de forma mais consistente. A maioria dos estudos sobre esse tipo de produção era apresentada por estudiosos de outras áreas como a Antropologia, a Etnologia, a Sociologia e a Historiografia, analisando os textos

apenas de uma perspectiva cultural, o que deixou importantes contribuições acerca do tema, mas relegou a segundo plano outros elementos relevantes na compreensão dessas produções.

Ao longo do século XX, entre os teóricos e críticos de literatura, foi se desenvolvendo novo interesse pela literatura popular oral, para além de pensá-la como produções culturais, em busca de se compreenderem as sociedades onde eram produzidas. Embora seja ainda e acertadamente um viés relevante para a abordagem dos textos orais, incluíram-se outras propostas de análise, considerando também o caráter intrínseco a esses textos, sua composição, suas formas e gêneros, os elementos que o tornam um texto artístico, além das suas condições de criação.

Este breve capítulo propôs-se, assim, a apresentar, mesmo rapidamente, algumas contribuições teóricas de pesquisadoras(es) que se ocuparam de explicar e analisar um conjunto de textos que fazem parte dessa classificação controversa, mas muito produtiva, demonstrando a riqueza da criação literária em diferentes grupos sociais desprivilegiados e em comunidades antes invisíveis para o chamado mundo ocidental. Consciente de que os títulos anteriormente descritos são, atualmente, uma ínfima parte do que já existe de reflexões a respeito do tema, entendo que eles se constituem um bom ponto de partida para quem pretende enveredar por esses caminhos.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, D. Literatura Oral e Popular. *Revista Boitatá: revista do GT de Literatura Popular da ANPOLL*, Londrina, v. 3, n. especial, p. 110-116, ago./dez. 2008.
- COLOMBRES, A. Literatura Popular: palabra y artificio: las literaturas “bárbaras”. *In: PIZZARO, Ana (org.). America Latina: palabra, literatura y cultura*. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2013. *E-book*. p. 127-167.
- FINNEGAN, R. O significado da literatura em culturas orais. *In: QUEIROZ, S. (org.). A tradição oral*. 2. ed. Tradução de Ana Elisa Ribeiro, Fernanda Mourão e Sônia Queiroz. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2016. p. 64-104.
- HALL, S. Notas sobre a desconstrução do popular. *In: HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 247-264.
- LEMAIRE, R. Passado-presente e passado-perdido: transitar entre oralidade e escrita. *Revista Letterature d'America*, Roma, ano 22, n. 99, p. 83-121, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

ONG, W. A Descoberta moderna das culturas orais primárias. In: ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

SODRÉ, M. Genealogia do conceito. In: SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-71.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO. (org.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 139-166.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.



## **SOBRE AS(OS) COLABORADORAS(ES) DO VOLUME 2**

**Alessandra Paola Caramori** – Professora da área de Italiano da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Alvanita Almeida Santos** – Professora da área de Literatura Brasileira da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (UFBA).

**Ana Marcia Alves Siqueira** – Licenciada em Letras e mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada do Departamento de Literatura e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Desenvolve pesquisas nas áreas de Literatura Portuguesa e Literatura Comparada, especialmente estudos sobre Eça de Queirós e a temática do mal. Coordena o grupo de pesquisa Vertentes do mal na literatura, é editora da revista *Entrelaces* (PPGLEtras-UFC) e pesquisadora do Grupo Eça.

**Anderson Bastos Martins** – Professor de Literatura e Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (UFJF).

**Camilla Santero Pontes** – Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com mestrado em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi professora adjunta do Instituto de Letras da UFBA e atualmente é professora adjunta do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Tem interesse e vem atuando nas áreas da Pragmática e do Espanhol como Língua Franca (ELF).

**Cíntia Voos Kaspary** – Mestre em Aquisição de Língua Estrangeira (2012) e doutora em Estudos da Linguagem-Lexicografia. Formação realizada integralmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No âmbito profissional, atua como professora de Língua e Ensino de Língua Francesa na Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2019. Além disso, atua como orientadora pedagógica da língua francesa no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel-UFBA) e no Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (Profici) desde 2021.

**Claire Parot de Sousa** – Integra o quadro docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como professora de Língua e Literatura Francesa desde 2019. Atualmente, é doutoranda na área de Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (Letra) da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa doutoral de Claire Parot de Sousa trata da abordagem intercultural e o emprego de suportes didáticos multimodais no âmbito da formação de professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE).

**Claudia Tereza Sobrinho da Silva** – Professora da área de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Cristiane Lopes Landulfo** – É professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui doutorado e mestrado em Língua e Cultura pela UFBA; graduação em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Ceará (UFC-2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-2003). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação de professores de línguas, educação intercultural, pluralidade linguístico-cultural do italiano, materiais didáticos de línguas, literaturas em língua italiana, políticas linguísticas e decolonialidades. Líder do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro (Nelib). É membro dos grupos de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (DIInterLin), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (Lince), da UFBA.

**Daniel Vasconcelos Brasileiro Oliveira** – Professor na área de Inglês da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador; graduado em Inglês pela UFBA



e em Direito pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Especialista em Direito Público – Direitos Fundamentais (Faculdade Baiana de Direito) e mediador judicial certificado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Mestre em Língua e Cultura pela UFBA e atualmente é doutorando no programa de Linguística Aplicada em Língua e Cultura da mesma instituição. Integra o grupo de pesquisa Inglês como Língua Franca Brasil-UFBA (ILFBRA-UFBA) e tem como interesses de pesquisa Pedagogia Crítica, Direitos Linguísticos, Imperialismo Linguístico, Estudos Decoloniais, Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Inglês como Língua Franca (ILF).

**Denise Scheyerl** – Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Letras Vernáculas com Alemão (1973 e 1976) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1979) e doutorado em Linguística Teórica pela Ludwig-Maximilians-Universität München (1985). Atualmente é professora titular da UFBA na área de língua alemã. Tem experiência no campo da Linguística Aplicada, atuando no grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Interculturalidade e no Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) "Transculturalidade, Linguagem e Educação", nos seguintes tópicos de trabalho: pedagogia crítica, educação intercultural, ensino-aprendizagem de línguas, políticas linguísticas, formação de professores, discursos e culturas à margem, tradução e acessibilidade.

**Fátima Aparecida de Souza** – Professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Félix Ayoh'Omidire** – Professor titular de línguas, culturas e literaturas franco-luso-afro-brasileiras e latino-americanas na Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigéria, onde ele é também diretor do Instituto de Estudos Culturais. Licenciado em Letras, com mestrado em Literatura Comparada, especializado em Português, Língua Estrangeira, e doutorado em Estudos Literários, Culturais e Étnicos Afro-Brasileiros. De 2002 a 2006 foi professor e coordenador do curso de Língua, Cultura e Civilização Iorubanas no Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Hoje é orientador pedagógico de yorubá no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel-UFBA). Félix

Ayoh'Omidire é pesquisador sênior da Fundação Alexander von Humboldt (Alemanha), do Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Alemanha) e da Agence Internationale de la Francophonie (AIF) (França). Desde abril de 2023, é professor visitante para a cadeira de Estudos da Diáspora Africana na Universidade Humboldt de Berlim, na Alemanha. É autor de 15 livros e mais de 100 artigos científicos na área de Ensino de Línguas, Literatura e de Estudos Culturais e Étnicos Afro-Latino-Americanos.

**Fernanda Mota-Pereira** – Professora da área de Inglês da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA).

**Gabriel de Ávila Othero** – Professor associado do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Geraldo Augusto Fernandes** – Possui doutorado e mestrado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP – 2006 e 2011). Na área de Letras, atua principalmente com os seguintes temas: Idade Média, Cancioneiro Geral de Garcia de Resende e Poéticas Medievais. A partir de março, 2014, professor de magistério superior na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, lecionando Literatura Portuguesa. A partir de 2015, professor de pós-graduação do Departamento de Pós-Graduação em Letras da UFC.

**Ivana Ivo** – Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estuda ajustes fonéticos e transferências fonológicas no aprendizado da língua inglesa por brasileiros e formas de preconceito linguístico no ensino dessa língua no Brasil. Dedicar-se ao estudo de línguas indígenas brasileiras, com especialidade na língua guarani. Desenvolve trabalhos nas áreas de Fonética e Fonologia e pesquisas em educação escolar e revitalização de línguas indígenas.

**Jesiel Oliveira** – Professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA).

**João Bispo** – Professor da área de Língua de Sinais Brasileira do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**José Amarante** – Professor da área de Latim do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA).

**Júlia Morena Costa** – Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora de Literaturas Hispânicas na graduação do Instituto de Letras da UFBA e atua no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (UFBA). Pesquisa, principalmente, sobre produções literárias e artísticas latino-americanas e suas relações com questões políticas, sociais e/ou históricas. Também se dedica a investigar as relações entre literatura e outras produções artísticas (teatro, cinema e performance), em especial no âmbito da América Latina.

**Leonel Figueiredo de Alencar** – Professor titular do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Letícia Damasceno** – Professora da área de Língua de Sinais Brasileira do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Liane Castro de Araujo** – Professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica. Mestre (2004) e doutora (2013) em Educação (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem (Geling/PPGE/Faced). Coordena o Laboratório de Acervos e Práticas (LAP/Faced/UFBA). Atua na área de Educação e Linguagem, com ênfase em alfabetização, leitura e escrita na educação infantil e ensino fundamental; formação para a docência em alfabetização; saberes e recursos didáticos; cultura lúdica infantil, tradição oral e ensino da língua.

**Lícia Maria Bahia Heine** – Professora da área de Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA).

**Lílian Teixeira de Sousa** – Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com período de sanduíche na Universidade Livre de Berlim. Foi pesquisadora visitante na Universidade de Cambridge. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: diacronia, sintaxe e interfaces. É coordenadora do grupo de pesquisa Diversas (UFBA).

**Lucielen Porfirio** – Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com mestrado em Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Egressa de duas graduações, uma em Pedagogia e outra em Letras/Inglês, a docente atualmente atua como professora adjunta do Instituto de Letras da UFBA, área de Língua Inglesa, com especial interesse em formação de professores de línguas e Inglês como Língua Franca (ILF).

**Luiz Felipe Andrade Silva** – Professor da área de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Mário Eduardo Viaro** – Professor da área de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

**Maurício José Souza Neto** – É graduado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde também possuiu o título de mestre e cursa doutorado em Língua e Cultura. É Chief Executive Officer (CEO) da *Qfò: Language and Cultural Solutions* e *advisor* na *International School*. É pesquisador do grupo de pesquisa *Discurso e Tensões Raciais (DTer)*, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

**Nanci Bento** – Professora da área de Língua de Sinais Brasileira do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Rachel Esteves Lima** – Professora da área de Literatura Brasileira da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (UFBA).

**Renata Lemos Carvalho** – Professora da área de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Renato Ambrosio** – Professor da área de Latim do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Ricardo Toshihito Saito** – Professor *trans*-formador *em*-devir, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), licenciado em Pedagogia e Letras, mestre e doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP, atualmente é líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação, Tecnologias e Webcurrículos (LET-WEB), Ciclo II – Formação de Professoras e Processos de Decolonialidades.

**Sávio Siqueira** – Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estudos pós-doutorais na Universidade do Havaí, Manoa, Honolulu, Havaí, Estados Unidos da América (EUA). É professor associado do Instituto de Letras da UFBA, professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA) e em Letras (UFT-Porto Nacional, Tocantins), professor colaborador do mestrado em Multilinguismo, Educação e Linguística da Goldsmiths University of London, Inglaterra, e do mestrado interinstitucional em Educação Bilíngue da Universidade de Jaén, Espanha. Seu foco principal de pesquisa é Inglês como Língua Franca (ILF) e formação de professores de línguas.

**Silvanne Ribeiro-Velázquez** – Professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica. Mestre e doutora em Psicologia Evolutiva e

da Educação – Universidad de Barcelona/Espanha. Pós-doutora em Processos Educativos, Filosofia e Letras pela Universidad Autónoma de Puebla/México. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici) e membro do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Ed. Infantil (Nepessi), ambos vinculados à Faced/UFBA. Atua na área de Educação, mais especificamente em educação infantil, formação docente, currículo, linguagens e infâncias, com ênfase nos seguintes temas: aprendizagem e desenvolvimento infantis (0 a 6 anos), apropriação das linguagens oral e escrita na Ed. Infantil e conhecimentos metalinguísticos.

**Sonia Cyrino** – Pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pós-doutorado pela University of Cambridge e Stonybrook University. Trabalha em sintaxe comparativa das línguas românicas, com publicações na *Natural Language and Linguistic Theory*, *The Linguistic Review*, *Studia Linguistica*, *Journal of Linguistics*, *Estudos da Linguagem*, *Fórum Linguístico* e em livros da John Benjamins, Oxford University Press, Cambridge University Press, Contexto, Pontes, Editora da Unicamp.

**Tereza Pereira do Carmo** – Professora da área de Latim do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



Formato: 600 x 800 px  
Fontes: Milo OR, Kohinoor Bangla  
Extensão digital: PDF



### **Daniel Carvalho**

Com doutorado em Linguística (2008) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Daniel Carvalho é professor de Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em exercício na UFAL. Realizou pós-doutorado na Queen Mary, University of London, Reino Unido, e no Instituto de Investigaciones Filosóficas da Sociedad de Análisis Filosófico, Buenos Aires, Argentina. Tem experiência na realização de pesquisas em morfossintaxe de línguas naturais, gênero, sexualidade e língua, sociolinguística e linguística colonial.

### **João Cyrino**

É professor do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2016 e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA desde 2020. É membro do conselho editorial da revista *Todas as Letras* (Mackenzie) e da Editora da Abralín. Tem experiência na área de Linguística, atuando nas subáreas de Teoria e Análise Linguística e Tipologia Linguística com ênfase nos seguintes temas: interface morfologia e sintaxe, voz, valência e transitividade, comparabilidade tipológica, morfossintaxe computacional.

O *Guia de Leituras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – GuiaLET* proporciona uma robusta apresentação das mais diversas faces do curso de Letras para a comunidade: Linguística, Filologia, História, tradução, línguas clássicas e estrangeiras modernas, ensino de língua materna e estrangeira etc. O GuiaLET pretende, portanto, estabelecer um diálogo entre o corpo docente, no que diz respeito à sua formação e pesquisa, e o corpo discente, que, como é sabido, não tem dimensão das possibilidades que o curso de Letras proporciona.



ISBN 978-65-5630-566-0



9 786556 305660